



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

BILINGUAL SPECIAL EDUCATION

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Εκπαιδευτικές τομές στην Ειδική Εκπαίδευση: Ανάλυση περιεχομένου δημοσιευμάτων στον ημερήσιο τύπο 2000 – 2016

Educational options in Special Education: Daily press content analysis 2000 – 2016

Υπεύθυνοι Καθηγητές: Ε. Καλεράντε

Α. Αλευριάδου

Ν. Φωτόπουλος

Υπεύθυνη Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

Τζεμπελίκου Μαρία Α.Μ.: 611

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2016 – 2017

ΚΟΖΑΝΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1^ο - Ορισμοί και ιστορική ανασκόπηση: Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα	
1.1 Ορισμοί εννοιών.....	7
1.2 Ο ορισμός της Ειδικής Αγωγής.....	11
1.3 Η Ειδική Αγωγή και ιδρυματοποίηση: Περίοδος 1900-1950.....	13
1.4 Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία στην Ειδική Αγωγή: Περίοδος 1950-1970.....	14
1.5 Κράτος και Ειδική Αγωγή: Περίοδος 1970-2016.....	15
Κεφάλαιο 2^ο - Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την Ειδική Αγωγή – Ανάλυση και Αξιολόγηση τους	
2.1 Εισαγωγή.....	18
2.2 Η σύμβαση του ΟΗΕ για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.....	19
2.3 Η παρουσίαση των ελληνικών νόμων για την ενταξιακή εκπαίδευση 3699/2008 και 4074/2012.....	22
2.4 Η εξέλιξη της νομοθετικής αντιμετώπισης της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.....	24
2.5 Ανάλυση και κριτική αποτίμηση ενταξιακής διαδικασίας.....	27
2.6 Η σημερινή πραγματικότητα: ένταξη και συνεκπαίδευση – Η συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	29
2.6.1 Η σημερινή πραγματικότητα: ένταξη και συνεκπαίδευση.....	29
2.6.2 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	32
Κεφάλαιο 3^ο – Βιβλιογραφική Επισκόπηση	
3.1 Εισαγωγή.....	33
3.2 Παρουσίαση Ερευνών.....	35
3.3 Συμπεράσματα.....	38
Κεφάλαιο 4^ο – Μεθοδολογία Έρευνας	
4.1 Ανάλυση Μεθοδολογίας Έρευνας.....	40
4.2 Η μεταρρύθμιση του 2016 στον χώρο της Ειδικής Αγωγής.....	42
4.3 Παρουσίαση αρθρογραφίας Καθημερινής & Εφημερίδας των Συντακτών.....	45
4.3.1 Εφημερίδα Καθημερινή.....	46
4.3.2 Εφημερίδα των Συντακτών.....	49
4.4 Συζήτηση.....	54
4.5 Προτάσεις.....	57
Συμπεράσματα.....	61
Βιβλιογραφία.....	63

Περίληψη

Η διάχυση της γνώσης, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου αλλά και η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων έχουν προκαλέσει ποικίλες αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης. Προτεραιότητα του νέου τρόπου προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχεδιασμού του μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη γνώση. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια η Ειδική Αγωγή, η οποία εκσυγχρονίζει το περιεχόμενο της, με βάση τις κοινωνικές αλλαγές και τις ανάγκες και τις προσδοκίες των τοπικών κοινωνιών.

Είναι σαφές, λοιπόν, ο σχεδιασμός του τρόπου υλοποίησής της, με βάση τους διάφορους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς και πολιτικούς παράγοντες, αλλά και με βάση την επικράτηση του κοινωνικού μοντέλου, που προώθησε την άρση των στερεότυπων αντιλήψεων εναντίον των ατόμων με αναπηρία. Σήμερα, πλέον, ο τρόπος υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Ειδικής Αγωγής επιβεβαιώνει την τάση διασφάλισης κοινωνικής δικαιοσύνης, παρέχοντας στους μαθητές με αναπηρία το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης όλων στη γνώση. Με βάση αυτά τα στοιχεία η ερευνητική αυτή εργασία θα μελετήσει την πορεία της Ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και θα αξιολογήσει τις συνθήκες, που οδήγησαν στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, ενώ, επίσης, θα αξιολογήσει τον τρόπο προσέγγισης αυτών των αλλαγών στην Ειδική Αγωγή από τον ελληνικό τύπο.

Abstract

The diffusion of knowledge, the use of new technologies, the development of intercultural dialogue and the implementation of innovative programs have been conducive to a variety of changes in the field of education. The new approach of the educational process gives priority to the equal access of all pupils to knowledge. Social changes and the needs and aspirations of local communities have influenced the development of special education in recent years and have led to its modernization.

The planning of Special Education is based on the various economic, social, cultural and political factors and also on the prevailing social model that promoted the lifting of the stereotyped concepts of disability. Nowadays, the way in which special education programs are implemented confirms the tendency to ensure social justice by providing disabled students with the right to equal access to knowledge for all. Based on these data, this research will study the course of Special Education in Greece and will assess the conditions that led to the implementation of inclusive education and also assess the way in which these changes in Special Education are addressed by the Greek press.

Εισαγωγή

Η οικονομική κρίση που πλήττει τα τελευταία πέντε χρόνια, όχι μόνο τη χώρα μας αλλά και ολόκληρο τον πλανήτη, έχει δημιουργήσει ποικίλα προβλήματα στις σύγχρονες κοινωνίες, οδηγώντας τις περισσότερες από αυτές στην ύφεση. Η οικονομική ύφεση, όπως είναι φυσικό, έχει επηρεάσει τη ζωή των ανθρώπων, καθώς παρατηρείται εξασθένηση της αποδοτικότητας του κράτους – πρόνοιας, με αποτέλεσμα να παρατηρείται αδυναμία στήριξης, ακόμη και των εθνικών συστημάτων υγείας. Σε αρκετές περιπτώσεις τα προβλήματα αυτά εντείνονται λόγω της αδυναμίας των ατόμων με αναπηρία, τα οποία δεν έχουν ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα κοινωνικά αγαθά, αποδεικνύοντας την έλλειψη κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ιδιαίτερη έμφαση, όμως, πρέπει να δοθεί στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις στερούνται βασικών δικαιωμάτων, λόγω της καλλιέργειας στερεότυπων αντιλήψεων εναντίον τους. Η μεροληπτική αντιμετώπιση τους θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν αρκετές μαθησιακές δυσκολίες και απειλούνται με σχολική αποτυχία και διαρροή, αλλά και με κοινωνική απομόνωση.

Η ανάγκη, λοιπόν, προάσπισης του δικαιώματός τους για ισότιμη πρόσβαση στη γνώση έδωσε την ώθηση για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, η οποία οργανώνεται και σχεδιάζεται σε κάθε κράτος, με βάση το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρό του. Ουσιαστικά, η διαφοροποίηση του τρόπου προσέγγισης της Ειδικής Αγωγής βασίζεται στην επικράτηση του κοινωνικού μοντέλου και στην άρση προκατειλημμένων αντιλήψεων εναντίον των ατόμων με αναπηρία. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται εκσυγχρονισμός της Ειδικής Αγωγής δίνοντας ώθηση στην αξιοποίηση των βασικών αρχών της συνεκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης των μαθητών στις γενικές τάξεις, παρόλο που δεν έχει επιτευχθεί ακόμη η κατάλληλη υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια έχουν προωθηθεί αρκετές νομοθετικές ρυθμίσεις με απώτερο στόχο την αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων Ειδικής Αγωγής και τον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου της.

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί θέτουν στο επίκεντρο τους τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τον λόγο αυτό η συγκεκριμένη έρευνα καλείται να διερευνήσει και να προσεγγίσει με έναν διαφορετικό τρόπο το συγκεκριμένο θέμα. Ειδικότερα, στόχος

αυτής της έρευνας είναι να αναδείξει τον τρόπο αντιμετώπισης των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, μέσω της κριτικής αποτίμησης του περιεχομένου δύο εγκεκριμένων ελληνικών εφημερίδων, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό τη σημασία, που δίνεται τα τελευταία χρόνια στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής στον ελλαδικό χώρο.

Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθούν και θα αξιολογηθούν οι τελευταίες εξελίξεις που σημειώθηκαν στην Ειδική Αγωγή τα τελευταία χρόνια, αλλά και ενδεικτικά άρθρα δύο εγκεκριμένων ελληνικών εφημερίδων, της Καθημερινής και της Εφημερίδας των Συντακτών, δίνοντας έμφαση στον γλωσσικό τρόπο προσέγγισης των διαφόρων δράσεων στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, αλλά και στο πληροφοριακό τους περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό, τέλος, θα επιχειρηθεί να αναλυθούν οι κοινωνικές προεκτάσεις αυτών των ρυθμίσεων, προκειμένου να κατανοηθεί η άρση των προκαταλήψεων για τα άτομα με αναπηρία και η τάση ομαλής σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσής τους.

Στο πλαίσιο αυτό, στο πρώτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι ορισμοί και θα επιδιωχθεί η ιστορική ανασκόπηση της Ειδικής αγωγής στην Ελλάδα από το 1900 - 2016. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την Ειδική Αγωγή τα τελευταία χρόνια και θα επιχειρηθεί η ανάλυση και αξιολόγηση τους. Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν σχετικές έρευνες, με απώτερο στόχο την παρουσίαση του τρόπου προσέγγισης της Ειδικής Αγωγής από διάφορους μελετητές και θα αναλυθούν τα συμπεράσματά τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο, αφού αναλυθεί η μεθοδολογία της έρευνας, θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν οι τελευταίες μεταρρυθμιστικές κινήσεις, αλλά και τα δεδομένα από τις εφημερίδες Καθημερινή και Εφημερίδα των Συντακτών, ενώ η ερευνητική αυτή μελέτη θα ολοκληρωθεί με την παράθεση των απαιτούμενων συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 1^ο - Ορισμοί και ιστορική ανασκόπηση: Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

1.1. Ορισμοί εννοιών

Οι ορισμοί των εννοιών που πλαισιώνουν την έννοια της Ειδικής Αγωγής, όπως αυτός της αναπηρίας και της ένταξης, αντικατοπτρίζουν κατά πολύ τις αντιλήψεις και τις στάσεις της ίδιας της κοινωνίας –και κατ' επέκταση της πολιτείας– απέναντι στη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι αναπηρίες, με βάση τον χρόνο εκδήλωσής τους διακρίνονται σε εκ γενετής αναπηρίες και στις αναπηρίες που προκαλούνται από ασθένειες, ατυχήματα ή κληρονομικούς παράγοντες. Επιπλέον, η αναπηρία μπορεί να προκαλέσει ολική ή μερική αδυναμία κάλυψης των αναγκών των ατόμων με αναπηρία.

Ακόμα οι αναπηρίες ταξινομούνται ως προς το χρόνο εκδήλωσης σε εκείνες με τις οποίες γεννιέται το βρέφος και σε αναπηρίες οι οποίες μπορούν να προκληθούν σε κάποια χρονική στιγμή από κληρονομική αιτία, ασθένειες, εργατικό – τροχαίο ή άλλο ατύχημα. Συνεπώς η μειονεξία του ατόμου με ειδικές ανάγκες, άσχετα από την μορφή και τον χρόνο που εκδηλώνεται προκαλεί μερική ή ολική απώλεια της ικανότητάς του να καλύπτει τις ανάγκες του.

Σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία (Ν. 3699/2008) ως προς τις ε.ε. α / α. προκύπτουν τα εξής:

1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή

σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Αρχικά, στο δημόσιο διάλογο υπερίσχυσαν οι ορισμοί της αναπηρίας που χρησιμοποιούνται στην ιατρική επιστήμη. Το 'ιατρικό μοντέλο' της αναπηρίας εστιάζει κυρίως στην ασθένεια ή τη φυσική κατάσταση του ατόμου, προωθεί την άποψη ότι ένα άτομο με αναπηρία εξαρτάται και χρειάζεται θεραπεία και φροντίδα και - όπως είναι φυσικό - ορίζει την αναπηρία ως «οποιοδήποτε περιορισμό ή έλλειψη δυνατότητας να εκτελεσθεί μια δραστηριότητα με τον τρόπο ή τα μέσα που θεωρούνται κανονικά για έναν άνθρωπο» (ΕΤΤΑΔ, 2007). Στο πλαίσιο αυτό άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία, η οποία προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη (Wright, 1983).

Παράλληλα με τις ιατρικές προσεγγίσεις της αναπηρίας, όμως, τις τελευταίες δεκαετίες, καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια να δοθεί και να υπερισχύσει η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας, η οποία αντιμετωπίζει την αναπηρία ως την απώλεια ή τον περιορισμό των ευκαιριών να συμμετάσχει ένα άτομο στην κανονική ζωή μιας κοινότητας, ισότιμα με τα άλλα άτομα, λόγω φυσικών αλλά και κοινωνικών εμποδίων (Davis, 1971).

Η παρέκκλιση των ατόμων από τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα συνιστά, σύμφωνα με τον Goffman (2001), τη βασική αιτία για την κοινωνική τους περιθωριοποίηση και την απαξιοτική αντιμετώπιση της ανθρώπινης ιδιότητάς τους. Οι ειδικές ανάγκες που αντιμετωπίζει μεγάλος αριθμός των συνανθρώπων μας, ως επί το πλείστον ταυτίζονται με σωματικές αναπηρίες, οι οποίες είναι επιφορτισμένες αρνητικά, ενώ συνδέονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και τη δυσκολία ένταξής τους στα εκάστοτε κοινωνικά συμφραζόμενα (Swain, Finkelstein, French & Oliver, 1993).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο Jantzen (1974) τονίζει πως η αναπηρία δεν αποτελεί φυσικό φαινόμενο, δεδομένου ότι γίνεται φανερή από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα ή χαρακτηριστικά ενός ατόμου συγκριθούν με τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Ταυτόχρονα σύμφωνα με τον Oliver (1996), η αναπηρία δημιουργεί προβλήματα στην καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία, κυρίως, λόγω των διαφόρων κοινωνικών προκαταλήψεων. Επίσης, προβλήματα δημιουργούνται από την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και προσβασιμότητας στα μέσα μαζικής μεταφοράς και από τη γενικότερη ανισότητα και τις διακρίσεις στους χώρους της εκπαίδευσης και της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα οι δυσκολίες συνοψίζονται στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες:

- **Στερεότυπα**, καθώς τα άτομα με αναπηρίες έχουν να αντιμετωπίσουν σε καθημερινή βάση στερεότυπα και προκαταλήψεις, τόσο στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, όσο και στις επαγγελματικές τους σχέσεις, ενώ πολύ συχνά στις δομές υγείας από τους αντίστοιχους επαγγελματίες.
- **Ζητήματα πολιτικών**, καθώς συχνά οι πολιτικές που εφαρμόζονται από πολλές πολιτείες παγκοσμίως δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα άτομα με αναπηρίες και τις ανάγκες που έχουν αυτά.
- **Προβλήματα μετακίνησης**, καθώς, δυστυχώς ακόμη και σήμερα, πολλές φορές ο πολεοδομικός σχεδιασμός ή / και η λειτουργία και ρύθμιση των Μέσων Μαζικής Μεταφοράς, όχι μόνο δεν έχουν ως προτεραιότητα τα άτομα με αναπηρίες, αλλά πολλές φορές δεν λαμβάνουν υπόψη τις δικές τους ανάγκες στο σχεδιασμό και την εκτέλεση των παραπάνω έργων.

Το ζήτημα των παιδιών ή των ατόμων με αναπηρία έχει απασχολήσει όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες, από τα πρώτα τους κιόλας στάδια. Όπως αναφέρει και η Μπογοσιάν (2013), η αντιμετώπιση τους έχει περάσει από πολλά και ετερόκλητα στάδια, ξεκινώντας από τις βρεφοκτονίες των αρχαίων –και όχι μόνον- χρόνων και περνώντας στους βασανισμούς, τους εγκλεισμούς, την εγκατάλειψη, την εκμετάλλευση και την ελεημοσύνη για να φτάσουν σήμερα σε απόψεις που χαρακτηρίζονται από όρους όπως προστασία, αποδοχή, σεβασμός της διαφορετικότητας και των δικαιωμάτων. Αναφορές στα άτομα με αναπηρία υπήρχαν και στη λογοτεχνία παλιότερων εποχών, όπως στα ομηρικά έπη, ενώ χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της λατρείας του θεού Ηφαίστου (Μπογοσιάν, 2013).

Μόνο στην Αίγυπτο τα άτομα με αναπηρία μπορούσαν να προσφέρουν διάφορες υπηρεσίες σε ιδιώτες ή στην Πολιτεία (Μπογοσιάν, 2013). Είναι σαφές, λοιπόν, ότι σε όλη την ανθρώπινη ιστορία παρατηρούνταν διακρίσεις εναντίον αυτών των ατόμων, γεγονός που αποδεικνύει την άρνηση αποδοχής των ατόμων με αναπηρία. Στα πλαίσια αυτής της εξέλιξης εντάσσεται και η ιστορία των ορισμών ένταξη και Ειδική Αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που μια κοινωνία αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευση τους είναι συχνά ενδεικτικός του επιπέδου ανάπτυξής της και μέσα από αυτόν καθρεπτίζονται συχνά οι κοινωνικές αλλαγές και επιπτώσεις που αυτές έχουν στις στάσεις και τις αντιλήψεις μιας κοινωνίας απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες που την απαρτίζουν, όπως αυτή των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες έχει απασχολήσει εκτενώς όλες τις δυτικές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, και οι ορισμοί που έχουν επικρατήσει στο δημόσιο και επιστημονικό διάλογο είναι ενδεικτικοί των στάσεων που επικρατούν στη δημόσια και επιστημονική σφαίρα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών αυτών (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Ένας από τους όρους που έχει επικρατήσει είναι αυτός της ‘ένταξης’. Σύμφωνα με την Α. Ζώνιου – Σιδέρη (2000), ο όρος ένταξη αποτελεί όρο της εξελικτικής ψυχολογίας στην επιστήμη της παιδαγωγικής και έχει σχέση με την επιλογή των μαθητών και την εισαγωγή τους στο σχολικό περιβάλλον. Όπως παρατηρεί και η Σ. Παπαδοπούλου (2010), αρχικά, η έννοια που δόθηκε στην ένταξη ήταν αυτή της ενσωμάτωσης και του μη διαχωρισμού των μαθητών στο σχολικό σύστημα εκείνων των μαθητών που ανήκαν σε άλλη θρησκεία, φυλή ή εθνική μειονότητα και αργότερα, κυρίως εξαιτίας του αναθεωρητικού πνεύματος που επικράτησε στην Ευρώπη, ο όρος ‘ένταξη’ χρησιμοποιήθηκε και στην Ειδική Αγωγή (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ένταξη παρουσιάστηκε στη δεκαετία του 50’ και του 60’, όπου εξέφραζε κυρίως την ανάγκη για απόρριψη των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών και την απομάκρυνση από τις έννοιες του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία (ΠΡΟΣΒΑΣΗ, 2004).

Για την Ζώνιου – Σιδέρη (1996), ο όρος ένταξη σηματοδοτεί τη συστηματική τοποθέτηση ενός υποκειμένου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός μεγαλύτερου συνόλου, ενώ ο όρος ενσωμάτωση

παραπέμπει σε εξαφάνιση των χαρακτηριστικών του υποκειμένου, μια και αφομοιώνονται πλήρως από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου στο οποίο εντάσσεται. Άλλοι πάλι, αντιμετωπίζουν την ενσωμάτωση ως την αποδοχή ενός ατόμου από ένα σύνολο, στο οποίο ενσωματώνεται μέσω αλληλεπιδραστικών σχέσεων, δίχως να αλλοιώνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (ΠΡΟΣΒΑΣΗ, 2004).

Πιο πρόσφατα, χρησιμοποιείται συχνά ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (αλλιώς συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ή εκπαίδευση του μη αποκλεισμού), με σκοπό να δοθεί μια πιο ορθή περιγραφή της –επιθυμητής– εκπαίδευσης, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων. Σύμφωνα με την Α. Ζώνιου – Σιδέρη (2000), πλέον, η ένταξη δεν αποτελεί τον στόχο αλλά το μέσο για την πραγματοποίηση ενός καλύτερου σχολείου για όλους, με κοινά οφέλη για τα ανάπηρα και μη παιδιά. Ο εν λόγω ορισμός προτιμάται, επίσης, διότι περιλαμβάνει εντός του και την πολιτική διάσταση της εκπαιδευτικής ένταξης, η οποία προϋποθέτει έναν ευρύ προγραμματισμό, που θα περιλαμβάνει και μέτρα που θα προωθούν την ωρίμανση της κοινωνίας για την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

1.2. Ο ορισμός της Ειδικής Αγωγής

Ο όρος Ειδική Αγωγή αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και κατά καιρούς έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες προσέγγισης της έννοιας. Μία από τις αρχικές προσπάθειες ορισμού της Ειδικής Αγωγής ανήκει στην Ρόζα Ιμβριώτη (1939), η οποία ορίζει την Ειδική Αγωγή ως «την επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς» (1939, σελ. 7).

Σε ότι αφορά την ουσία της, το ενδιαφέρον εστιάζεται στα ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που απαιτεί η Ειδική Αγωγή και στην ανάγκη αυτών να είναι προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά, στις ικανότητες και τις δυσκολίες του κάθε παιδιού με στόχο να κάνει σαφή αναφορά ως προς τον τρόπο που θα πρέπει να εφαρμόζονται αυτά τα προγράμματα (Ζώνιου – Σιδέρη, 1981).

Και για τον Κ. Καλαντζή (1972), η Ειδική Αγωγή είναι «ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικού, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής» (1972, σελ. 22). Αργότερα, ο ίδιος διεύρυνε τον αρχικό αυτό ορισμό του, ώστε να συμπεριλάβει εντός του το επιστημονικό υπόβαθρο, τα ειδικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας που είναι απαραίτητοι στην Ειδική Αγωγή, καθώς και το σκοπό της Ειδικής Αγωγής, ο οποίος είναι «τα παιδιά να γίνουν ικανά, ανάλογα με τις δυνάμεις τους, να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να νιώθουν ευτυχημένα» (Καλαντζής, 1979, σελ. 7).

Έμφαση στο σκοπό της Ειδικής Αγωγής δίνει και ο Γ. Κρουσταλάκης (1994), ο οποίος αναφέρει πως «στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι η υποβοήθηση, η υποστήριξη και η βελτίωση της σωματικής, συναισθηματικής, της πνευματικής και κοινωνικής κατάστασης των παιδιών και των εφήβων» (1994, σελ. 12). Παρομοίως, και η Στ. Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογέωργα αναφέρει πως «στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι να προετοιμάσει το παιδί να συμμετάσχει στον ανώτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνίας» (1993, σελ. 29), ενώ, ο Δ. Μαντές (1989) αναφέρει στο δικό του ορισμό των στόχων και τον τρόπο επίτευξης των παραπάνω, λέγοντας πως «στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι να μην ξεχωρίζει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το κοινωνικό σύνολο του μαθητικού πληθυσμού» (1989, σελ. 106).

Όπως γίνεται κατανοητό από όλα τα παραπάνω, η Ειδική Αγωγή περιλαμβάνει εντός της, τόσο το επιστημονικό (ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα) όσο και το κοινωνικό (ένταξη, αποδοχή) κομμάτι, ώστε να είναι λειτουργική και ολοκληρωμένη. Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής, όμως, όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα στο χρόνο, μας δείχνει ξεκάθαρα πως –στη χώρα μας τουλάχιστον– έχει ακόμη μεγάλη απόσταση να διανύσει, ώστε να καταστεί πραγματικά χρήσιμη και αποτελεσματική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

1.3. Η Ειδική Αγωγή και ιδρυματοποίηση: Περίοδος 1900-1950

Η εν λόγω περίοδος χαρακτηρίζεται από την έλλειψη συστηματικής ανάπτυξης, επιστημονικής κατάρτισης και ανάλογων προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής. Σύμφωνα με την Ζώνιου – Σιδέρη (1981), οι όποιες προσπάθειες εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες έγιναν εκείνη την εποχή βασίζονταν στην πρωτοβουλία συγκεκριμένων ατόμων, με πιο γνωστή από αυτές την ίδρυση του σωματείου ‘Οίκος Τυφλών’ στην Αθήνα, το 1905, και τη συμβολή σε αυτό της εκπαιδευτικού Ε. Λασκαράτου (Ζώνιου – Σιδέρη, κα, 2012). Το 1923 ιδρύεται το πρώτο σχολείο κωφών και το 1939 ιδρύεται στη Φιλοθέη η Σχολή Τυφλών Κοριτσιών. Την ίδια περίοδο, με κρατική αυτή τη φορά φροντίδα, ανοίγει σχολείο κωφών με την ονομασία «Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφάλαλων – Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης, η στάση της επίσημης πολιτείας στις αρχές αυτής της δεκαετίας η οποία, εξαιτίας της υψηλής νεανικής παραβατικότητας ιδρύει αρκετά αναμορφωτήρια, ενώ για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία χαρακτηρίζει ως ‘πνευματικά υπολειπόμενα’, ιδρύει το 1937 το Πρότυπο Ειδικών Σχολείων Αθηνών για «ανώμαλους και καθυστερημένους παιδιάς» (Ζώνιου – Σιδέρη, κα, 2012). Η διευθύντρια του σχολείου, Ρόζα Ιμβριώτη εφαρμόζει πρωτοποριακές τακτικές και κάνει σημαντικές προτάσεις προς τους κρατικούς φορείς για ίδρυση δομών και εξειδίκευση των παιδαγωγών στην Ειδική Αγωγή, όμως οι πολιτικές εξελίξεις στη χώρα δεν της επιτρέπουν να υλοποιήσει τα σχέδια της (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996, σελ.10). Μετά τον εμφύλιο πόλεμο, η νομοθετική προσπάθεια ίδρυσης ειδικών σχολείων συνεχίζεται από τον τότε υπουργό παιδείας Γ. Γεωργακόπουλο, ενώ ελάχιστοι δάσκαλοι, όπως οι Κώστας Καλατζής και Αχιλλέας Διαμαντάρας, ασχολούνται με την Ειδική Αγωγή και τη διδασκαλία ατόμων με ειδικές ανάγκες (Στασινός, 1991, σελ. 143). Η ίδρυση ‘ειδικών’ σχολείων ξεκινά μια περίοδο ‘ιδρυματοποίησης’ στην Ειδική Αγωγή, η οποία διήρκεσε έως και τα μέσα του 20ου αιώνα.

1.4. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία στην Ειδική Αγωγή: Περίοδος 1950-1970

Η αντίληψη της ιδρυματοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες άρχισε να αλλάζει κάπως στα τέλη της δεκαετίας του '50, όπου και ακούστηκαν οι πρώτες φωνές που έκαναν λόγο για ένταξη των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο και την ενσωμάτωσή τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ζώνιου – Σιδέρη, κα, 2012).

Αν και η άποψη αυτή αρχίζει να γίνεται αποδεκτή από τα άτομα που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, παρόλα αυτά, το κράτος φαίνεται να καθυστερεί αισθητά τόσο την ένταξη τους στο γενικό σχολείο όσο και την θεσμοθέτηση της εκπαίδευσής τους, γενικότερα (Ζώνιου – Σιδέρη, κα, 2012). Και πάλι, λοιπόν, η πρωτοβουλία ίδρυσης σχετικών σχολείων έρχεται από ιδιώτες, οι οποίοι ιδρύουν το Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο Κωφών και Βαρήκοων Παιδιών το 1956 κι το Ειδικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκοων το 1970. Έχοντας ως παράδειγμα την ιδιωτική πρωτοβουλία, κατά τη δεκαετία του 1970, το κράτος ιδρύει μια σειρά από σχολεία για κωφά και βαρήκοα παιδιά ανά την Ελλάδα (Παπαδοπούλου, 2012, σελ 11).

Αν και η μέριμνα φαντάζει ως ένα θετικό βήμα από πλευράς της πολιτείας, παρόλα αυτά, όπως παρατηρεί ο Δ.Π. Στασινός (1991), αυτά τα σχολεία και τα κρατικά ιδρύματα που λειτουργούσαν εκείνη την περίοδο είχαν τη μορφή οικοτροφείων που προσέφεραν παράλληλα και στοιχειώδη εκπαίδευση και βασική επαγγελματική κατάρτιση σε αυτά τα παιδιά (Στασινός, 1991).

Στο ίδιο μήκος κύματος είναι και οι προσπάθειες της ΕΛΕΠΑΠ και του ΠΙΚΠΑ, όπου η πρώτη ίδρυσε το 1952 Ειδικό Νηπιαγωγείο για παιδιά με κινητικά προβλήματα και εγκεφαλική παράλυση και το 1959 το μονοτάξιο Β' Ειδικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, ενώ το ΠΙΚΠΑ ίδρυσε το 1956 το Κέντρο Αποκατάστασης Αναπήρων Βούκας στην Αθήνα, ενώ εντός του ιδρύματος λειτουργούσαν Ειδικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο. Στα πλαίσια πάντα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας υπήρξαν και άλλα ιδρύματα, όπως το Εθνικό Ίδρυμα Αποκατάστασης Αναπήρων για εφήβους με κινητικά προβλήματα, το κέντρο εκπαιδύσεως σπαστικών παιδιών που ιδρύθηκε το 1965 στην Αθήνα, το Δημοτικό Σχολείο Σχολής Τυφλών Βορείου Ελλάδος, αλλά και αυτά της Πάτρας και του Ηρακλείου Κρήτης, ενώ το 1954 ιδρύθηκε και η Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγείας και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού όπου προσφέρονταν εκπαίδευση και θεραπεία στα παιδιά με νοητική υστέρηση.

Οι πρωτοβουλίες των ιδιωτών συνεχίστηκαν και, όπως γίνεται κατανοητό, μονοπώλησαν το θέμα της ιατρικής –κυρίως- φροντίδας, αλλά και της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Από τις αρχές της δεκαετίας του '60 ιδρύονται και νέα ιδρύματα και Ειδικά Σχολεία, κυρίως στην πρωτεύουσα, ενδεικτικό της άμεσης ανάγκης που υπήρχε για μέριμνα στο θέμα της φροντίδας και της εκπαίδευσης αυτών των ατόμων.

Η ενεργοποίηση των ιδιωτικών φορέων και η ζήτηση για περισσότερα τέτοια ιδρύματα ήταν αυτό που στις επόμενες δεκαετίες κινητοποίησε και την επίσημη πολιτεία στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών.

1.5. Κράτος και Ειδική Αγωγή: Περίοδος 1970-2016

Η σοβαρή ενασχόληση του κράτους για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ξεκίνησε στη δεκαετία του '70, κυρίως μέσα από την αναγνώριση των δικαιωμάτων του μειονεκτικού παιδιού με το Σύνταγμα του 1974. Η προσπάθεια να αντιμετωπιστεί με σοβαρότητα το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών ξεκινά ουσιαστικά με την συγκρότηση της Επιτροπής Θεμάτων Ειδικής Αγωγής, αλλά κυρίως με την ψήφιση του Νόμου 1143/81, ο οποίος ορίζει ως υποχρεωτική την φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες για τις ηλικίες από 6 έως 17 ετών, αλλά την ίδια στιγμή υπερτονίζει την παρουσία των Ειδικών Σχολείων για τα άτομα που ο νόμος ορίζει ως «αποκλίνοντα από τα φυσιολογικά» (Παπαδοπούλου, 2012).

Έτσι, το 1972 και 1973 ιδρύονται τα πρώτα κρατικά Ειδικά Σχολεία για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και από τη δεκαετία του 1980 και μετά τα πράγματα αρχίζουν κάπως να βελτιώνονται. Πιο συγκεκριμένα, το 1974 συντάσσεται το πρώτο σχέδιο αναλυτικού προγράμματος για τα Ειδικά Σχολεία και την επόμενη χρονιά κατοχυρώνεται το δικαίωμα εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα ανοίγει σοβαρά και η συζήτηση για την εκπαίδευση των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Το 1981 έρχεται για ψήφιση στη Βουλή το πρώτο νομοσχέδιο για την Ειδική Αγωγή (ν. 1143/81), το οποίο ανοίγει το δρόμο για την ίδρυση και άλλων Ειδικών Σχολείων ανά την Ελλάδα και καθιερώνει το θεσμό της 'ειδικής τάξης' στα γενικά σχολεία (Στασινός, 2001). Το εν

λόγω νομοσχέδιο, επίσης, εισάγει το θεσμό του ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών στην Ειδική Αγωγή.

Παρά τις καλές προθέσεις, η εφαρμογή του νόμου δεν υπήρξε επιτυχής, εξαιτίας μιας σειράς παραλείψεων στο σχεδιασμό και τον προγραμματισμό, στην ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης (Ζώνιου – Σιδέρη, κα, 2012). Από το 1990 και μετά η Ειδική Αγωγή απασχολεί όλο και περισσότερο τις δυτικές κοινωνίες, τόσο εξαιτίας της ανάπτυξης του επιστημονικού διαλόγου όσο και εξαιτίας των κινητοποιήσεων των διαφόρων συλλόγων και σωματείων αναπήρων παγκοσμίως (Παπαδοπούλου, 2012, σελ. 15).

Ενώ, σε διεθνές επίπεδο η αναπηρία αντιμετωπίζεται πλέον, ως κοινωνικό παρά ιατρικό φαινόμενο, στην Ελλάδα η λειτουργία των Ειδικών Σχολείων συνεχίζεται κανονικά και ιδρύονται και νέες ειδικές τάξεις στα γενικά σχολεία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Στον τομέα της εκπαίδευσης των δασκάλων γίνονται σοβαρά βήματα με την ίδρυση προπτυχιακών τμημάτων Ειδικής Αγωγής, αλλά απουσιάζει από το δημόσιο διάλογο το θέμα της συνεκπαίδευσης, ενώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς και κρατικούς οργανισμούς που ασχολούνται με την Ειδική Εκπαίδευση επικρατεί η ορολογία και ο τρόπος σκέψης του ιατρικού μοντέλου (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Οι πιέσεις από τις επιστημονικές κοινότητες του εξωτερικού και οι οδηγίες της Ε.Ε. και άλλων διεθνών οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα εντάσσουν όλο και πιο συχνά στο δημόσιο διάλογο τους όρους ‘ένταξη’ και ‘ενσωμάτωση’ των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Υπό αυτό το πρίσμα ψηφίζεται και ο νόμος του 2000, με τίτλο «Ειδική εκπαίδευση. Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος αλλάζει την ορολογία, προσφέρει την ειδική εκπαίδευση δωρεάν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδρύει τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θεσμοθετεί τη λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) σε κάθε νομό της χώρας, επιμηκύνει τον χρόνο φοίτησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεσμοθετεί την κατάρτιση εξειδικευμένων προγραμμάτων για αυτά τα παιδιά, εισάγοντας νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους.

Οι δύο τελευταίες νομοθετικές προσπάθειες στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ν. 2817/2000 & Ν.3194/2003) δημιούργησαν μια σειρά από προϋποθέσεις για την ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή

αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, οι δομές ειδικής εκπαίδευσης, όπως τα Σ.Μ.Ε.Α. και τα Ειδικά Νηπιαγωγεία, συνεχίζουν να υφίστανται, αλλά η έμφαση πλέον δίνεται στα λεγόμενα ‘τμήματα ένταξης’, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης.

Τα τμήματα αυτά λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής, τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα τμήματα αυτά ακολουθούν το πρόγραμμα του σχολείου και τις εκδηλώσεις του, ενώ για τη δημιουργία προγράμματος λαμβάνεται υπόψη το πρόγραμμα της γενικής τάξης και υλοποιούνται και ειδικά προγράμματα προσαρμοσμένα στο πλαίσιο ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.). Τα τμήματα αυτά αναλαμβάνουν παιδαγωγοί Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι, σε συνδυασμό με τους παιδαγωγούς γενικής εκπαίδευσης, βοηθούν το μαθητή τόσο εντός της γενικής όσο και εντός της τάξης ένταξης, μια και η διδασκαλία σε αυτή δεν πρέπει να ξεπερνά τις 10 ώρες την εβδομάδα (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2008). Κάποιοι θεωρούν τα εν λόγω νομοσχέδια ως μια εισαγωγή στην έννοια του «σχολείου για όλους» (Ζώνιου – Σιδέρη, κα, 2012), ενώ άλλοι επισημαίνουν τις ασάφειες και τις επιστημονικές ανακρίβειες που περιλαμβάνουν, καθώς και την χλιαρή αναφορά του στο θέμα της ένταξης.

Το τελευταίο νομοσχέδιο, που είναι σε ισχύ μέχρι και σήμερα, είναι το 3699/08, με τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Βάσει των διατάξεων του, η Πολιτεία δεσμεύεται να αναβαθμίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ΕΑΕ ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες. Ο νόμος θεσπίζει συγκεκριμένους στόχους της ΕΑΕ για τους μαθητές με αναπηρία/ε.ε.α, τη φοίτηση με ειδικά υποστηρικτικά μέτρα, όπως η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης σε γενικά σχολεία, καθώς και τη λειτουργία διαγνωστικών και υποστηρικτικών φορέων όπως τα ΚΕΔΔΥ. Επίσης, ρυθμίζει οργανωτικά θέματα, όπως και θέματα του εκπαιδευτικού, ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού.

Σε συνέχεια τροποποιήσεων του νόμου, ειδικά «...η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση μπορεί να παρέχεται και μέσω προγραμμάτων εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία εντάσσονται σε Πράξεις που συγχρηματοδοτούνται

από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από το Δημόσιο στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ)...» (Ν.3699/2008, αρ. 6, παρ. 1, εδαφ.β).

Αν και ο εν λόγω νόμος φαίνεται να θέτει πλέον σοβαρά τις βάσεις για την συνεκπαίδευση και τη δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα, όπως θα δούμε και παρακάτω, η εφαρμογή του δεν έχει ακόμη υλοποιηθεί, εξαιτίας μιας σειράς προβλημάτων και προκαταλήψεων που πλήττουν την ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία, γενικότερα.

Κεφάλαιο 2ο – Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την Ειδική Αγωγή – Ανάλυση και Αξιολόγηση τους

2.1. Εισαγωγή

Οι μεταβολές που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν επηρεάσει και την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην αναθεώρηση του τρόπου προσέγγισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και στη διασφάλιση του δικαιώματος τους για ισότιμη πρόσβαση στη γνώση αλλά και στην απασχόληση. Για τον λόγο αυτό σήμερα τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Η νέα αυτή εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες βασίζεται στην αναθεώρηση του όρου αναπηρία, η οποία πλέον αφορά «οποιαδήποτε μορφή ανεπάρκειας ή μειονεξίας, η οποία προκαλεί μόνιμο ή απροσδιόριστης διάρκειας σωματικό, διανοητικό ή ψυχικό περιορισμό και μειώνει ουσιωδώς ή αποκλείει τη δυνατότητα εκτέλεσης μιας ή περισσότερων δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές και ουσιώδεις για την ποιότητα ζωής κάθε ατόμου» (Σύμβαση ΟΗΕ, 2006).

Με βάση, λοιπόν, τις μεταβολές που σημειώνονται στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης, ως αναπηρία θεωρείται «οποιαδήποτε μορφή ανεπάρκειας ή μειονεξίας η οποία προκαλεί μόνιμο ή απροσδιόριστης διάρκειας σωματικό, διανοητικό ή ψυχικό περιορισμό και μειώνει ουσιωδώς ή αποκλείει τη δυνατότητα εκτέλεσης μιας ή περισσότερων δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές και ουσιώδεις για την ποιότητα ζωής κάθε ατόμου» (Zigmond & Semmel, 1988). Βασικός πυλώνας της

ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η αξιοποίηση παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών για την αντιμετώπιση με σεβασμό της ετερότητας, για τη διασφάλιση της αρμονικής συνύπαρξης όλων των μαθητών στον χώρο των σύγχρονων σχολικών μονάδων και για την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης (Τρίγκα, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό στη συνέχεια θα αναλυθούν διεθνείς και εθνικές νομοθετικές ρυθμίσεις που προωθούν την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, επιδιώκοντας να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της θεσμικής κατοχύρωσής της.

2.2. Η σύμβαση του ΟΗΕ για τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Όπως ήδη επισημάνθηκε, τα τελευταία χρόνια δημιουργούνται σε διεθνές επίπεδο οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής, δίνοντας έμφαση στην χρησιμοποίηση παιδαγωγικών και θεσμικών πρακτικών για την κοινή συνύπαρξη των μαθητών, με ή χωρίς αναπηρία. Ειδικότερα, η ενταξιακή πολιτική αξιοποιεί τη διαφοροποιημένη διαδικασία ως βασικό μηχανισμό για τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία. Για τον λόγο αυτό σήμερα η διεθνής πολιτική στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης έχει εκσυγχρονιστεί και έχει στραφεί στην υιοθέτηση της συνεκπαίδευσης για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων της και την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων με αναπηρία (Yell, 1995).

Πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι, η ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική και η δραστηριοποίηση των περισσότερων διεθνών φορέων βασίζονται στην αναθεώρηση της έννοιας της αναπηρίας, καθώς, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1980 : 5), η αναπηρία αφορά «την απώλεια ή τη μείωση της λειτουργικής ικανότητας ή της ικανότητας άσκησης μιας δραστηριότητας λόγω κάποιας βλάβης». Ο νέος τρόπος θεώρησης της αναπηρίας, λοιπόν, και η επικράτηση του κοινωνικού μοντέλου έναντι του ιατρικού επιρρίπτουν την ευθύνη στις ίδιες τις κοινωνίες για τον αρνητικό και μεροληπτικό τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων αυτών αλλά και της υποβάθμισης της ποιότητας ζωής τους (Oliver, 1990).

Όμως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου σε διεθνές επίπεδο για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, δίνοντας έμφαση στη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα άτομα με αναπηρία, η οποία αποτελεί και τη βάση για τη διαμόρφωση των περισσότερων νομοθετικών ρυθμίσεων από τις

εθνικές κυβερνήσεις (Stinson & Lang, 1994). Η Σύμβαση του ΟΗΕ αποτελεί την πρώτη διεθνή νομοθετική ρύθμιση για την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία και προωθήθηκε από την μέχρι τότε αδυναμία των εθνικών κυβερνήσεων να περιορίσουν τις διακρίσεις εναντίον των ατόμων με αναπηρία και να διασφαλίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματά τους. Η συγκεκριμένη Σύμβαση ψηφίστηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2006 και τέθηκε σε εφαρμογή δύο χρόνια αργότερα, στις 3 Μαΐου 2008. Η κύρωση της έγινε στις 23 Δεκεμβρίου 2010, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στο συνοδευτικό Προαιρετικό Πρωτόκολλο.

Οι βασικές διατάξεις της συγκεκριμένης Σύμβασης καθορίζονται από την ανάγκη εφαρμογής των βασικών αρχών του κοινωνικού μοντέλου. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρεί ότι η ίδια η κοινωνία είναι ευθύνη για την παραβίαση των βασικών δικαιωμάτων αυτών των ανθρώπων και για την μεροληπτική αντιμετώπισή τους. Το πνεύμα της Συνθήκης του ΟΗΕ αλλά και του τρόπου θεώρησης των ατόμων με αναπηρία διαφαίνεται ήδη από το πρώτο άρθρο του, στο οποίο αναφέρεται ότι : «Στα άτομα με αναπηρία συμπεριλαμβάνονται άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους.» (Σύμβαση ΟΗΕ, 2006, άρθρο 1 : 8).

Επίσης, στα περισσότερα άρθρα της Σύμβασης του ΟΗΕ, επιδιώκεται η τάση σε διεθνές επίπεδο να εφαρμοστούν καινοτόμες εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες θα οδηγούν στην άρση της αντιμετώπισης της αναπηρίας με ευκαιριακά και φιλανθρωπικά κριτήρια και θα αναδεικνύουν την ανάγκη διαφύλαξης των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία (Semmel & al, 1994). Η αξιολόγηση των βασικών διατάξεων της νέας αυτής Σύμβασης θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την ισότιμη πρόσβασή τους σε όλες τις δραστηριότητες της ανθρώπινης ζωής, μέσα από τον σεβασμό της ανθρώπινης προσωπικότητας και της διαφορετικότητας, την απαγόρευση των διακρίσεων, την παροχή ίσων ευκαιριών και τη διασφάλιση της προσβασιμότητας (Σύμβαση του ΟΗΕ, 2006).

Όμως, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο άρθρο 24, με βάση το οποίο θεσμοθετείται το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και η διασφάλιση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος ένταξης. Επίσης, γίνεται αναφορά στην ανάγκη ισότιμης πρόσβασης τους στην Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στην εκπαίδευση

ενηλίκων και στη δια βίου μάθηση. Όμως, σημαντικό θεωρείται και το άρθρο 8, με βάση το οποίο επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ενώ προβάλλεται, επίσης, και η ανάγκη άρσης πιθανών στερεότυπων και ρατσιστικών αντιλήψεων για τα άτομα αυτά. Μέσα από τον σχεδιασμό, λοιπόν, των κατάλληλων προγραμμάτων προβάλλεται η ανάγκη ευαισθητοποίησης όλων των αρμόδιων φορέων για την επίδειξη όχι φιλανθρωπίας αλλά για την επίτευξη της ισότιμης αντιμετώπισης τους (Σύμβαση του ΟΗΕ, 2006).

Η Σύμβαση αυτή προβάλλει και την ανάγκη λήψης των απαιτούμενων μέτρων για την ενίσχυση της δυνατότητας πρόσβασης σε όλους τους χώρους και για τη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους. Ειδικότερα, με τα μέτρα αυτά επιδιώκεται να διασφαλίσουν «στα άτομα με αναπηρίες την πρόσβαση, σε ίση βάση με τους άλλους, στο φυσικό περιβάλλον, τα μέσα μεταφοράς, την πληροφορία και τις επικοινωνίες, συμπεριλαμβανομένων και των τεχνολογιών και συστημάτων πληροφορίας και επικοινωνιών και σε άλλες εγκαταστάσεις και υπηρεσίες που είναι ανοικτές ή παρέχονται στο κοινό, τόσο στις αστικές όσο και στις αγροτικές περιοχές» (Σύμβαση του ΟΗΕ, 2006 : 15-16). Η αλλαγή του τρόπου θεώρησης των ατόμων με αναπηρία επιβεβαιώνεται και από το άρθρο 27, με βάση το οποίο δίνεται ώθηση στην ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στον τομέα της απασχόλησης. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι «τα Συμβαλλόμενα Κράτη προστατεύουν και διασφαλίζουν την άσκηση του δικαιώματος στην εργασία, περιλαμβανομένων και εκείνων που αποκτούν μια αναπηρία κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα, και μέσω της νομοθεσίας» (Σύμβαση, ΟΗΕ, 2006 : 31).

Επιπλέον, προωθείται η υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία με τα κατάλληλα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και θεωρείται σημαντική η κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ενσωμάτωση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2009). Με βάση τα άρθρα αυτά της Διεθνούς Σύμβασης του ΟΗΕ, λοιπόν, γίνεται σαφές ότι η διεθνής κοινότητα κατανοεί την ανάγκη άρσης παρελθοντικών στερεότυπων αντιλήψεων και διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στη σχολική κοινότητα και θα επιτυγχάνει τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης τους στη γνώση.

**2.3. Η παρουσίαση των ελληνικών νόμων για την ενταξιακή εκπαίδευση 3699/2008
και 4074/2012**

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ενταξιακή πολιτική που ακολουθείται στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια, επιβεβαιώνοντας τη διαφορετική προσέγγιση της διαφορετικότητας και της αναπηρίας στον χώρο των σύγχρονων ελληνικών σχολικών μονάδων.

Για τον λόγο αυτό θεωρείται σημαντική η παρουσίαση του περιεχομένου του Ν. 3699/2008 08 (ΦΕΚ / Α/ 199 / 2 – 10 – 2008), ο οποίος καθορίζει, όχι μόνο τον τρόπο σχεδιασμού και οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και τους μηχανισμούς διάγνωσης και αξιολόγησης του είδους και της σοβαρότητας των μαθησιακών δυσκολιών των ατόμων με αναπηρία.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Νόμο αυτό η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της δημόσιας και δωρεάν ελληνικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζεται ότι «η Πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης...» (Ν. 3699 / 2008, άρθρ.1, &1). Επιπλέον, στις εκπαιδευτικές της υπηρεσίες συμπεριλαμβάνονται «η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών» (ΚΕΔΔΥ) (Ν. 3699/2008, Άρθρο 2,1).

Επίσης αναφέρεται ότι στόχος της είναι η σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία. Σύμφωνα με το άρθρο 3, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται όσοι «για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης» (Ν. 3699/2008, άρθρο 3). Με τον καθορισμό με αυτόν τον τρόπο, όμως, της αναπηρίας, συντηρούνται τα στερεότυπα για τα άτομα με αναπηρία, τα οποία αντιμετωπίζονται τις περισσότερες φορές με οίκτο.

Σύμφωνα με τον Campbell (2006 : 65), «η συμπαίγνια του νόμου με τον λόγο της βιοιατρικής μας πληροφορεί όχι μόνο σχετικά με τους τρόπους υποκειμενοποίησης της αναπηρίας επιπρόσθετα και πιο σημαντικά, η συμπαίγνια αυτή μας πληροφορεί σχετικά με το τι σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος κάτω από τον έλεγχο / κυριαρχία της ιδεολογίας της ικανότητας (ableism)».

Ως προς τους χώρους φοίτησης των ατόμων με αναπηρία, καθορίζεται ότι μπορούν να φοιτούν σε σχολικές τάξεις των γενικών λυκείων ή σε σχολικές τάξεις γενικών σχολείων με παράλληλη στήριξη εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι ο νόμος αυτός διευρύνει τους μηχανισμούς σχολικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επίσης, με τον τρόπο αυτό, η μορφή και ο τύπος των σχολικών μονάδων προσδιορίζονται, όχι μόνο από το είδος, αλλά και από τον βαθμό των διαφόρων εκπαιδευτικών αναγκών. Σαφής είναι ταυτόχρονα η διάκριση, που προωθείται ανάμεσα στο γενικό σχολείο και στις ειδικές / ενταξιακές εκπαιδευτικές δομές

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει και στον Ν. 4074/2012, Ν. 4074/2012 (ΦΕΚ / Α / 88, 11 – 4 -2012) «Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες», με τον οποίο κυρώνεται η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο.

Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται η προσαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία στις απαιτήσεις του διεθνούς και ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου. Στο πλαίσιο αυτό καθορίζονται θέματα που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, τον τρόπο φοίτησης των ατόμων αυτών στα γενικά σχολεία αλλά και τον ευρύτερο σχεδιασμό της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Νόμο αυτό, λοιπόν, η Ελλάδα υποχρεούται να ακολουθήσει τις αρχές της Σύμβασης του ΟΗΕ και να εφαρμόσει την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, διασφαλίζοντας, σύμφωνα με το άρθρο 24 την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα με σεβασμό.

2.4. Η εξέλιξη της νομοθετικής αντιμετώπισης της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

Με βάση τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο είναι σαφές ότι οι νομοθετικές ρυθμίσεις είναι αυτές που θεσμοθετούν τον τρόπο θεώρησης της Ειδικής Αγωγής και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Όμως, δεν είμαι μόνο οι δύο προηγούμενοι νόμοι, οι οποίοι καθορίζουν το ενδιαφέρον της Ελληνικής Πολιτείας για τον τρόπο θεώρησης, οργάνωσης και λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής. Ουσιαστικά, το ενδιαφέρον παρουσιάζεται από το 1980 και μετά, οπότε αρχίζει η Ελληνική Πολιτεία να αναθεωρεί τον μέχρι τότε τρόπο θεώρησης της Ειδικής Αγωγής, υιοθετώντας τις νέες αντιλήψεις που κυριαρχούν στον ευρωπαϊκό χώρο, όχι μόνο για την Ειδική Αγωγή αλλά και για την αναπηρία. Στο πλαίσιο αυτό στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι σημαντικότερες από αυτές τις νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες επιβεβαιώνουν και τη μεταστροφή στον τρόπο προσέγγισης του συγκεκριμένου θέματος.

Οι σημαντικότερες, λοιπόν, από αυτές τις νομοθετικές ρυθμίσεις είναι οι εξής:

Νόμος 1143 /1981 (ΦΕΚ 80 / Α / 31 -3 – 1981)

Ο Νόμος 1143 / 1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» έχει ως σκοπό του την: «παροχή Ειδικής Αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μέριμνας και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ένταξης αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν και την επαγγελματική δραστηριότητα, διά της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμω προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα».

Ο συγκεκριμένος νόμος δίνει έμφαση στη Ειδική Αγωγή, χωρίς να τίθεται σε κανένα σημείο του οποιαδήποτε αναφορά για την ανάγκη ένταξης αυτών των ατόμων, καθώς, σύμφωνα με το άρθρο 3, η Ειδική Αγωγή μπορεί να λειτουργήσει μόνο στα Ειδικά Σχολεία ή στις ειδικές τάξεις και τα ιδρύματα.

Επιπλέον, ο νόμος αυτός για πρώτη φορά παρουσιάζει τον όρο αποκλίνοντα άτομα, ενώ, επίσης, παρουσιάζεται σε ποιες κατηγορίες μπορούν να ενταχθούν τα άτομα αυτά. Επίσης, καθιερώνει την παροχή της Ειδικής Εκπαίδευσης και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και προχωρεί στον

καθορισμό της υποχρεωτικής φοίτησης των ατόμων αυτών. Σημαντική, τέλος, θεωρείται ακόμη η δυνατότητα επαγγελματικής ένταξης αυτών των ατόμων,

Προεδρικό Διάταγμα 603 / 1982 (ΦΕΚ / Α / 117 / 21 – 9 -1982)

Η αναφορά στο συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα αποδίδεται στη ρύθμιση του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα, ως μονάδες Ειδικής Αγωγής θεωρούνται :

- 1) Αυτοτελή Ειδικά Σχολεία που λειτουργούν σε όλες τις βαθμίδες
- 2) Ειδικές Τάξεις ή τμήματα Ειδικής Αγωγής σε κανονικά σχολεία της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
- 3) Ειδικές Τάξεις ή τμήματα Ειδικής Αγωγής που αντιστοιχούν σε τάξεις ή τμήματα κανονικών εκπαιδευτικών μονάδων, όπου παρέχεται Ειδική Εκπαίδευση

Νόμος 1566 / 1985 (ΦΕΚ / Α / 167 30 - 9 – 1985)

Πρόκειται για τον πρώτο νόμο που επιχειρεί να καταργήσει τον διαχωρισμό ανάμεσα σε γενική και Ειδική Εκπαίδευση, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στην Ειδική Εκπαίδευση στο κεφάλαιο Γ. σύμφωνα με τον σκοπό ψήφισης του νόμου αυτού «στα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες παρέχεται Ειδική Αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στα πλαίσια των σκοπών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, β) την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και γ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα. Επίσης, με τον Νόμο αυτό, ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες αντικαθιστά τον όρο του νόμου του 1981, αποκλίνοντα άτομα και θεσμοθετείται η αρχή της σχολικής ένταξης για τα άτομα αυτά. Επιπλέον, θεσμοθετείται η εισαγωγή μίας ξένης γλώσσας και προωθείται η εκτύπωση διδακτικών βιβλίων με το σύστημα Braille για τους μαθητές με προβλήματα όρασης

N. 2817 / 2000 (ΦΕΚ / Α / 78 / 14 – 3 -2000)

Ο Νόμος Ν. 2817 / 2000 (2000 “1565) «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες» ισχύει ουσιαστικά μέχρι σήμερα, καθώς βασικές διατάξεις του αποτελούν τη βάση και για τους επόμενους νόμους της Ειδικής Αγωγής. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό ως άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται «τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Επίσης, ορίζεται ότι η Ειδική Εκπαίδευση έχει ως σκοπό της, τα εξής:

- α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,
- β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο.
- γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία
- δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (2000 : 1565).

Με βάση, λοιπόν, τον νόμο αυτό επαναπροσδιορίζεται ο όρος της Ειδικής Αγωγής και οι ανάγκες των ατόμων αυτών ορίζονται πλέον ως εκπαιδευτικές. Επιπλέον, προωθείται η θέσπιση του θεσμού των περιοδεύοντων εκπαιδευτικών, ενώ οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν στον χώρο της Ειδικής Αγωγής θα πρέπει να έχουν εξειδικευμένο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή.

Η λειτουργικότητα, όμως, του συγκεκριμένου νόμου εστιάζεται στο ότι δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στην αρχή της ένταξης, προωθώντας με τον τρόπο αυτό την άρση των στερεότυπων αντιλήψεων και των προκαταλήψεων εναντίον των ατόμων αυτών.

2.5. Ανάλυση και κριτική αποτίμηση ενταξιακής διαδικασίας

Από το 1980, λοιπόν, αρχίζει η αναθεώρηση του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής, μέσα από τον εκσυγχρονισμό του τρόπου θεώρησης των εννοιών της αναπηρίας, των ατόμων με ειδικές ανάγκες και της Ειδικής Αγωγής. Εμφανής είναι σε όλες τις νομοθετικές ρυθμίσεις από το 1980 έως και το 2008 η τάση άρσης των στερεότυπων αντιλήψεων εναντίον των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μέσα από τους νόμους αυτούς, λοιπόν, διαφαίνεται ο εκσυγχρονισμός των αντιλήψεων για την Ειδική Αγωγή και τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Οι νόμοι προχώρησαν στη ρύθμιση θεμάτων , που αφορούν τα εξής θέματα:

- 1) τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής
- 2) λειτουργία Σ.Μ.Ε.Α και Κ. Δ.Α.Υ
- 3) αξιολόγηση ΑμεΑ
- 4) διάφορα άλλα θέματα της Ειδικής Αγωγής

Επιπλέον, παρατηρείται μία διαφοροποίηση στο πνεύμα αυτών των νόμων, καθώς εγκαταλείπεται η επιρροή από το ιατρικό μοντέλο και προωθείται ο εκσυγχρονισμός του τρόπου θεώρησης της Ειδικής Αγωγής μέσα από το κοινωνικό μοντέλο, που αρχίζει τα τελευταία χρόνια να επικρατεί σε διεθνές επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται η απόδοση ευθυνών για τα άτομα αυτά και τον τρόπο αντιμετώπισης τους στην ίδια την κοινωνία. Σημαντική διαφοροποίηση, επίσης, όπως αναδεικνύεται από τους νόμους αυτούς, είναι η άρση των αντιλήψεων περί φιλανθρωπίας, η οποία ουσιαστικά αποτελούσε βασική αιτία δημιουργίας και συντήρησης των στερεότυπων αντιλήψεων.

Σε γενικές γραμμές, όμως, υποστηρίζεται ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο σχεδιάζεται και εφαρμόζεται η Ειδική Αγωγή παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες και κενά, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η σχολική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελεί καθημερινή πρακτική (Παπαδημητρίου, χ.χ). Όμως, οι νόμοι αυτοί δίνουν τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της έννοιας της Ειδικής Αγωγής και θέτουν τις προϋποθέσεις για την άρση των αντιλήψεων περί διαχωρισμού της Ειδικής Εκπαίδευσης από τη Γενική Εκπαίδευση και την εφαρμογή των βασικών αρχών της συνεκπαίδευσης. .

Ουσιαστικά με τον Ν. 2817 / 2000, προωθείται η μεταβολή των αντιλήψεων σε ηθικό, πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο, επηρεάζοντας και τις αντιλήψεις για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της Ειδικής Εκπαίδευσης και δίνοντας ώθηση στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αξίζει να σημειωθεί ότι εμφανής είναι, όπως ήδη επισημάνθηκε, και η άρση των στερεότυπων αντιλήψεων, όπως άλλωστε αποδεικνύεται από την αντικατάσταση του όρου αποκλίνοντα άτομα από τον όρο άτομα με ειδικές ανάγκες (Δαμιανίδου, 2015). Τέλος, μέσω των νομοθετικών αυτών ρυθμίσεων, προωθείται η υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, που εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ένταξη, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή μίας ενταξιακής πολιτικής, με εκπαιδευτικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

2.6. Η σημερινή πραγματικότητα: ένταξη και συνεκπαίδευση – Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

2.6.1. Η σημερινή πραγματικότητα: ένταξη και συνεκπαίδευση

Η σύγκλιση μεταξύ νομοθεσίας και πράξης συνεχίζει να ταλανίζει την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Σε πρόσφατη έκθεση του ο Συνήγορος του Πολίτη (2015) σχετικά με την υλοποίηση του ισχύοντα νόμου διαπιστώνει «χρόνια υποχρηματοδότηση της ΕΑΕ και, συνακόλουθα, ανεπάρκεια των διατιθέμενων πόρων για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία/ε.ε.α., στη βάση των ειδικών θεσμοθετημένων μέτρων για την πραγμάτωση του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση, ισότιμα προς τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό» (Σατίδου, 2012 : 34).

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις προσλήψεις στην Ειδική Αγωγή, το πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη (2015) αναφέρει πως «δεν πληρούνται οι υφιστάμενες οργανικές θέσεις με διορισμό μόνιμου προσωπικού, ούτε συστήνονται επαρκείς οργανικές θέσεις εκπαιδευτικού, ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού στις ΣΜΕΑΕ» (Κουβαριτάκη & Στρατιδάκη, 2015, σελ. 3). Επιπρόσθετα, το πόρισμα αναφέρει πως τα κονδύλια που προβλέπονται για τη στελέχωση των ΣΜΕΑΕ ή την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με αναπηρία/ε.ε.α στο γενικό σχολείο δεν αντιστοιχούν στις υποχρεώσεις της Πολιτείας και τη σχετική νομοθεσία (Κουβαριτάκη & Στρατιδάκη, 2015).

Επιπλέον, πέρα από την ανεπάρκεια πιστώσεων, σοβαρό ζήτημα αποτελεί η πραγματοποίηση των προσλήψεων για την ΕΑΕ, μέσω προγραμμάτων του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ). Η αιτία, σύμφωνα με το πόρισμα, είναι η «μη κατανομή πιστώσεων από τον τακτικό προϋπολογισμό προς την ΕΑΕ» (Κουβαριτάκη, Στρατιδάκη, 2015, σελ. 3). Επιπλέον, οι καθυστερήσεις που παρατηρούνται εξαιτίας των γραφειοκρατικών διαδικασιών αυτών των προγραμμάτων έχουν ως συνέπεια «την ετεροχρονισμένη τοποθέτηση των αναπληρωτών και, συνακόλουθα, την καθυστερημένη έναρξη του σχολικού έτους στις ΣΜΕΑΕ, αλλά και τη φοίτηση μαθητών με αναπηρία /ε.ε.α. σε 4 γενικά σχολεία χωρίς την αναγκαία εκπαιδευτική υποστήριξη από την έναρξη, και συχνά για σημαντικό μέρος, του σχολικού έτους» (Κουβαριτάκη & Στρατιδάκη, 2015 : 66).

Αν και η χρηματοδότηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα, παρόλα αυτά, μεγάλη μερίδα των επιστημόνων της Ειδικής Αγωγής εντοπίζει το πρόβλημα σε

διάφορα εμπόδια, η πλειοψηφία των οποίων εδράζουν στις αντιλήψεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία σε σχέση με την αναπηρία και συνεχίζουν να διαιωνίζονται μέσα από την ενίσχυση του διαχωρισμού, της κατηγοριοποίησης και της προσπάθειας ‘ομαλοποίησης’ που επιχειρείται σε επίπεδο εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες στη χώρα μας.

Οι πρόσφατες έρευνες στο χώρο της Ειδικής Αγωγής αποκαλύπτουν πως το ελληνικό σχολείο όχι μόνον δεν διαθέτει τις απαραίτητες κτηριακές και υλικοτεχνικές υποδομές για να επιτρέψει τη συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες σε αυτό, αλλά και η δομή, λειτουργία και τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται ενισχύουν παρά αμβλύνουν το διαχωριστικό του χαρακτήρα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά την ενταξιακή προσπάθεια που συντελείται στη χώρα μας, σημαντικά είναι τα ευρήματα της έρευνας των Ζώνιου – Σιδέρη και Βλάχου (2006) σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα διενεργήθηκε σε δείγμα 641 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 10 διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Οι ερευνήτριες στα συμπεράσματα τους αναφέρουν πως αν και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αριθμούν πάνω από δέκα χρόνια στην εκπαίδευση, μόνον οι μισοί από αυτούς δηλώνουν πως είχαν κάποια στιγμή παιδιά με αναπηρίες στην τάξη τους. Από αυτούς, η πλειοψηφία ανήκει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης δομών Ειδικής Αγωγής σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). Υπό αυτές τις συνθήκες, δεν δημιουργεί έκπληξη το γεγονός ότι το 62,1% των ερωτηθέντων πιστεύει πως ο διαχωρισμός οφείλεται τόσο στην άγνοια, όσο και στην έλλειψη κατάλληλων δομών που επιτρέπουν την πρόσβαση αυτών των ατόμων στην εκπαίδευση (56,3%) (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006).

Παράλληλα, σε ότι αφορά τις στάσεις απέναντι στην αναπηρία, τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας έδειξαν πως αν και η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά στο ενδεχόμενο αποδοχής ενός ατόμου με αναπηρία στην τάξη τους (93,4%), παρόλα αυτά, η ένταξη των παιδιών αυτών αντιμετωπίζεται ως πρόκληση (83,8%) και σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες αξιολογούν θετικά την συνέχιση της λειτουργίας Ειδικών Σχολείων στη χώρα, χαρακτηρίζοντάς τα ως ‘ασφαλή’ και ‘προστατευτικά καταφύγια’ για τα ανάπηρα παιδιά, τα οποία ζουν απομονωμένα και δεν μπορούν μόνον τους να καλύψουν βασικές τους ανάγκες,

γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συνεχή υποστήριξή τους (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006).

Συμπερασματικά, όπως η ίδια αναφέρει (2006), η υφιστάμενη κατάσταση δεν δείχνει πως το πολυπόθητο όνειρο της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υλοποιείται με επιτυχία στην χώρα μας, αλλά ούτε και πως οι υφιστάμενοι νόμοι είναι αρκετοί για την υλοποίησή του.

Το θέμα της ένταξης έχει πολλές παραμέτρους, όπως αυτές της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, της δημιουργίας και επιχορήγησης θέσεων εργασίας για τους εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, το σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την εξασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής δομής για την υλοποίησή τους σε κάθε γενικό σχολείο, καθώς και τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για την απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μετά την αποφοίτησή τους.

Μια πλευρά της ένταξης, λοιπόν, είναι αυτή του σχεδιασμού και της χρηματοδότησης, όμως, μια εξίσου σημαντική πλευρά είναι και αυτή των στάσεων και των προκαταλήψεων, η οποία, για αρκετούς, είναι ουσιαστικά το μεγαλύτερο εμπόδιο και η κύρια αιτία για την προχειρότητα και την αδιαφορία που επικρατεί στην στελέχωση και εξασφάλιση της συνεκπαίδευσης στη χώρα μας (Ζώνιου – Σιδέρη, 2006).

2.6.2. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

Έντονο προβληματισμό δημιουργεί η ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης, ειδικά, όταν κρατικές και πολιτικές πρακτικές ή αδυναμίες μειώνουν τις ευκαιρίες για κοινωνική δικαιοσύνη και ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες, αποτρέποντας την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόσκτηση της γνώσης. Για τον λόγο αυτό η έλλειψη κοινωνικής δικαιοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης έχει προκαλέσει, όπως ήδη επισημάνθηκε, τον προβληματισμό των ηγεσιών των σύγχρονων κρατών, που αναζητούν τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών πρακτικών καταπολέμησης αυτών των κοινωνικών ανισοτήτων και διεύρυνσης των ευκαιριών για ισότιμη γνώση (Στασινός, 2013).

Οι προσπάθειες αυτές παρουσιάζονται λόγω της κατανόησης της ανάγκης αποκλεισμού από το χώρο της εκπαίδευσης των κρουσμάτων εμφάνισης στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στις διαφορετικότητες ή στις μειονότητες, τα οποία ενισχύουν με τον τρόπο αυτό τις κοινωνικές ανισότητες σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Τοκατλή, κα, 2009).

Για τον λόγο αυτό αναπτύσσονται πολιτικές παροχής ίσων ευκαιριών για μάθηση και ισότιμη μεταχείριση όλων των ατόμων, οι οποίες διευρύνονται και εντείνονται με την πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιστοιχεί ουσιαστικά στην εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης και εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανάπτυξη δράσεων για τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των ατόμων, στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτρέποντας τις κοινωνικές διακρίσεις.

Προτεραιότητά της αποτελεί η προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, θέτοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τον κάθε μαθητή με τις ανάγκες, τις δεξιότητες, τις κλίσεις και τις ιδιαιτερότητές του, εκδηλώνοντας σεβασμό απέναντι σε κάθε διαφορετικότητα (Στασινός, 2001).

Με βάση, λοιπόν, την ανάγκη προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θεωρείται αναγκαία η προσπάθεια διαφοροποίησης, εκσυγχρονισμού και εμπλουτισμού των αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να διαφοροποιηθεί ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να την προσαρμόσουν στις ανάγκες, τις ικανότητες και τις κλίσεις των μαθητών. Είναι

απαραίτητο, επιπλέον, να προωθηθεί και η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να κατανοήσουν το περιεχόμενο και τις αρχές της, όπως επίσης, και να ενημερωθούν για τις πρακτικές εφαρμογής των προγραμμάτων και των αρχών της μέσα από την παρακολούθηση κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Στασινός, 2001).

Πολλοί μελετητές, όμως, θεωρούν αναγκαία και την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας των εκπαιδευτικών με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους ειδικούς παιδαγωγούς αλλά και με τους γονείς των μαθητών τόσο για την κατανόηση των δεξιοτήτων των μαθητών τους όσο και για τη μεθοδική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό θεωρείται, τέλος, ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση (Στασινός, 2013).

Κεφάλαιο 3^ο – Βιβλιογραφική επισκόπηση

3.1. Εισαγωγή

Οι νέες αντιλήψεις, λοιπόν, που κυριαρχούν στον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία, αλλάζουν το πλαίσιο της φιλανθρωπίας που κυριαρχούσε μέχρι πριν από λίγα χρόνια και οδηγούν στο πλαίσιο της κοινωνικής πρόνοιας, που θεωρείται απαραίτητο για την αποτελεσματική ένταξη αυτών των ατόμων. Επιπλέον, σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι τίθεται ως βασική προτεραιότητα των σύγχρονων κοινωνιών η άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στην ισότιμη αντιμετώπισή τους και η περιθωριοποίηση στερεότυπων αντιλήψεων. Για τον λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι η άρση των εμποδίων που συναντούν στην καθημερινότητά τους τα άτομα αυτά δεν αποτελείται μόνο από την ευθύνη ή την υποχρέωση των πολιτών, αλλά ουσιαστικά εξαρτάται από μία σωστά σχεδιασμένη πολιτική, η οποία με τη σειρά της μπορεί να διαχειριστεί με επιτυχία την κοινωνική ανισότητα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004).

Με τον τρόπο αυτό η νέα, λοιπόν, ιδεολογία που αφορά τις ειδικές ανάγκες καθιστά αναγκαία την επιρροή της και στον τρόπο διαμόρφωσης της

εκπαιδευτικής πολιτικής, δίνοντας με τον τρόπο αυτό ώθηση στην ενταξιακή εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, στην παροχή εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο των γενικών λυκείων, διευκολύνοντας τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωσή τους (Στασινός, 2013).

Η ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα βασίζεται στο ότι είναι, πλέον, εμφανής ο εκσυγχρονισμός της ευρωπαϊκής πολιτικής στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης αλλά και η στροφή στην υιοθέτηση της συνεκπαίδευσης για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων της και την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Φτιάκα & Συμεωνίδου, 2001). Η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση, λοιπόν, των μαθητών με ειδικές ανάγκες θεωρείται ότι μπορεί να προωθηθεί μέσω της συνεκπαίδευσης, η οποία αναφέρεται στην πολιτική που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο για την συνύπαρξη και τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία σε κοινές τάξεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των μαθητών, που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα αναπηρίας (Koutrouba et al, 2008).

Πρόκειται, λοιπόν, για την τάση θέσπισης της κοινής φοίτησης όλων των μαθητών στα ίδια σχολεία, η οποία, όπως ήδη επισημάνθηκε, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών – μελών της Ε.Ε (Meister, 2000). Πρέπει να επισημανθεί, επίσης, ότι, μπορεί να υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές στον τρόπο προσέγγισης και θεώρησης αλλά και σχεδιασμού και υλοποίησης της Ειδικής Εκπαίδευσης, όμως είναι εμφανής η υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου. Το ιατρικό μοντέλο έχει πλέον περιθωριοποιηθεί, με αποτέλεσμα να κατανοούν τα σύγχρονα κράτη την ανάγκη υιοθέτησης των βασικών αρχών του κοινωνικού μοντέλου, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό την ομαλή σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία (Watkins, 2000 ; Sebba & Ainscow, 1996)

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η προσπάθειά τους να διευρύνουν και να εκσυγχρονίσουν τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην αξιοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο, κυρίως, των γενικών σχολείων. Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι και στον ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια οι νομοθετικές ρυθμίσεις οδηγούν στην ενίσχυση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, με εκπαιδευτικές αλλά και κοινωνικές προεκτάσεις.

Με βάση τα νέα δεδομένα, λοιπόν, στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, θα παρουσιαστούν στη συνέχεια τα δεδομένα ερευνών στον ελληνικό και διεθνή χώρο, που παρουσιάζουν τις εξελίξεις στον χώρο της Ειδικής Αγωγής.

3.2. Παρουσίαση Ερευνών

Τα τελευταία χρόνια έχει διεξαχθεί σημαντικός αριθμός ερευνών με απώτερο στόχο την κριτική αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου, του περιεχομένου και των δράσεων της Ειδικής Αγωγής, αναδεικνύοντας τον ρόλο της, αλλά και βασικές δυσλειτουργίες της. Ενδεικτικά αναφέρεται μια έρευνα του 2004 που εστιάζει και διερευνά τις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 54 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής από διάφορα σχολεία της Ελλάδας, οι οποίοι κλήθηκαν να παρουσιάζουν τον ρόλο τους στην επιτυχή ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στις γενικές τάξεις (Βαπορίδη, 2004).

Όπως προέκυψε από την παραπάνω έρευνα το επίπεδο της εξειδίκευσης των καθηγητών φυσικής αγωγής σε θέματα Ειδικής Αγωγής είναι αυτό που συμβάλλει στην ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη. Επιπλέον, παρουσιάστηκε ως ανασταλτικός παράγων η έλλειψη των απαιτούμενων υπηρεσιών υποστήριξης των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν οι προσπάθειες τους (Βαπορίδη, 2004).

Ενδεικτική είναι, επίσης, η κριτική αποτίμηση της Ειδικής Αγωγής, που επιχειρήθηκε από τις Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, (χ.χ). Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, το επίπεδο ανάπτυξης της κάθε κοινωνίας καθορίζει και τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό η ανάπτυξη και γενικότερα η ιστορία της Ειδικής Αγωγής αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές αλλαγές και τις επιπτώσεις, που αυτές παρουσιάζουν στον τρόπο θεώρησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά και στην εκπαίδευση ή στον βαθμό κοινωνικής συμμετοχής τους. Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται ότι σημαντικό ρόλο στο περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής παίζει το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο των τοπικών κοινωνιών, Ειδικότερα, στο πλαίσιο αυτό καθορίζονται:

- η διαφοροποίηση της Ειδικής από τη Γενική Αγωγή
- οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής
- η εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- οι γνώσεις και οι δυνατότητες, που παρέχονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες

Επιπλέον, ασκώντας κριτική στο περιεχόμενο και στις εξελίξεις της Ειδικής Αγωγής, οι Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, (χ.χ : 54) επισημαίνουν ότι για την αναβάθμιση του ρόλου της «ιδιαιτέρη έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε τομείς όπου οι ελλείψεις είναι τεράστιες, όπως στην ανάπτυξη προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης, επαγγελματικής εκπαίδευσης, δημιουργίας υποστηρικτικών δομών και προσπελασιμότητας, εκπαιδευτικών υλικών, τεχνολογικών βοηθημάτων για ανεξάρτητη διαβίωση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση, προγραμμάτων εκπαίδευσης και εξειδίκευσης εκπαιδευτικών, ειδικών του χώρου, κλπ».

Είναι σαφές, λοιπόν, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως άλλωστε διαφαίνεται και σε σχετική έρευνα της UNESCO, η οποία υλοποιήθηκε το 2010. Στη συγκεκριμένη έρευνα επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή διαχείριση των εκπαιδευτικών δράσεων της Ειδικής Αγωγής, αρκεί να υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωσή τους. Επίσης, δίνεται έμφαση στην ανάγκη δημιουργίας των κατάλληλων προϋποθέσεων για την επίδειξη σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έλλειψη των κατάλληλων υποδομών θεωρείται θεμελιώδες πρόσκομμα για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης (Ζώνου – Σιδέρη, 2004γ). Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ότι τα προβλήματα εντοπίζονται όχι μόνο στο θεσμικό πλαίσιο, αλλά και στην έλλειψη των απαιτούμενων οικονομικών πόρων για την επιτυχή υλοποίησή τους και για τον λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητη η αναγνώριση της ένταξης ως θεμελιώδους αξιώματος (Ζώνου – Σιδέρη, 2004γ). Η έννοια της ένταξης διαθέτει χαρακτηριστικό εύρος καθώς δεν περιορίζεται στην εφαρμογή συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής, αλλά περιλαμβάνει αξιολογικό φάσμα εφαρμογών και δράσεων που αφορούν στο σύνολό τους τον τρόπο αντιμετώπισης της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια, η ένταξη αφορά τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με κάποια ειδική ανάγκη, τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία και τον σχεδιασμό του προγράμματος ένταξης. Η εστίαση, ακολούθως, στρέφεται τόσο στα προγράμματα προς εφαρμογή όσο και την

εξειδίκευση και θεωρητική, και άλλη, κατάρτιση των εργαζομένων σε αυτά. Προκειμένου να επιτευχθεί το *desideratum* αναγκαία συνθήκη καθίσταται η διαμόρφωση πλαισίου ευνοϊκής και παραγωγικής αλληλεπίδρασης των ειδικών ομάδων, που χρήζουν υποστήριξης, και των ευρύτερων που επιφορτίζονται με ειδικούς ρόλους. Σε δεύτερο, αλλά ισοσθενές επίπεδο, προαπαιτείται η συνεργασία εκπαιδευτικών, ειδικού προσωπικού στήριξης, επιμορφωτών και όσων γενικά εμπλέκονται στη διαδικασία ένταξης.

Για τον λόγο αυτό θεωρείται θεμελιώδους σημασίας και προτεραιότητας η προώθηση των μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών, μέσω της ψήφισης των απαιτούμενων νομοθετικών ρυθμίσεων, κάτι που αποδεικνύει τον νομικοκεντρικό τρόπο προσέγγισης της Ειδικής Αγωγής (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004γ). Στο πλαίσιο αυτό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποχρεώνονται να συμμορφωθούν και να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση τους διάφορους νόμους και τις σχετικές εγκυκλίους. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στον Ν. 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή, ο οποίος αναφέρει τη δέσμευση της πολιτείας, αναφορικά με τα άτομα με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες, στο επίπεδο της παροχής ευκαιριών μόρφωσης και απασχόλησης, ισότιμης κοινωνικής και επαγγελματικής συμμετοχής και εξασφάλισης των δικαιωμάτων τους.

Η μελέτη των συγκεκριμένων ερευνών αποδεικνύει το έντονο ενδιαφέρον, που έχει παρουσιαστεί τα τελευταία χρόνια στον ελλαδικό χώρο για την Ειδική Αγωγή. Είναι σαφές ότι το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο προσέγγισης της αναπηρίας, αλλά και των εννοιών της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συνεκπαίδευσης. Ταυτόχρονα οι περισσότερες νομοθετικές ρυθμίσεις προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής στρατηγικής της Ε.Ε για την Ειδική Αγωγή και την αναπηρία.

Στο Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες που έλαβε χώρα στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας (Ιούνιος 1994) διατυπώθηκε η αρχή της Εκπαίδευσης για όλους και υπογράφηκε η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, με τίτλο «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή». Οι βασικές αρχές της Διακήρυξης συνοψίζονται στα εξής:

- A) Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση
- B) Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες
- Γ) Η διαφορετικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης
- Δ) Πολιτική της ένταξης. Πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο, πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή και ένταξη στην κοινωνία.

Προκειμένου η ενταξιακή διαδικασία να είναι επιτυχής προαπαιτείται η εκπλήρωση των ακόλουθων προϋποθέσεων:

- A) Ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων. Γονείς, φορείς, άτομα που ανήκουν στις εν λόγω ομάδες, εκπαιδευτικοί και ειδικό επιστημονικό προσωπικό απαιτείται να συνεργαστούν ώστε να προκύψει φυσιολογικά η ένταξη και να διατηρηθεί ισορροπία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νόμο οι γονείς έχουν δικαίωμα για συμμετοχή στην κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης (πρώιμης) εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων και οικογένειας (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2001, Αρ. Φύλλου 1503, Υπ. Απ. Γ6/4494). Επιπλέον, σύμφωνα με

τον Νόμο 2817/2000 «οι γονείς αποκτούν επιπλέον δικαιώματα. Έχουν το δικαίωμα επιλογής για παραπομπή του παιδιού τους σε αξιολόγηση και είναι τα άτομα στα οποία γνωστοποιείται η επίσημη διάγνωση. Επιπρόσθετα, οι γονείς ή οι έχοντες τη γονική μέριμνα λαμβάνουν την τελική απόφαση για τη φοίτηση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διάφορες σχολικές μονάδες ειδικών αναγκών, συμμετέχουν στη συμπλήρωση του οικογενειακού ιστορικού και δικαιούνται να λάβουν μέρος στην κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής και εκπαίδευσης γονέων και οικογένειας»

Β) Η ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την διαφορετικότητα, να στηρίζονται σε αυτή και εν γένει να επωφελείται το σύνολο των μαθητών. Η εκπαίδευση σε πρακτικές και προγράμματα ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας

Γ) Αλλαγή και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών που ανήκουν στις εν λόγω ομάδες

Δ) Συνεργασία των εκπαιδευτικών και των συμβούλων Ειδικής αγωγής

Ε) Εξάλειψη του κοινωνικού στιγματισμού και των ρατσιστικών, στερεοτυπικών αντιπερίσεων. Η άρση της προκατάληψης και η αποδοχή της ετερότητας ως φυσιολογικής συνθήκης και ανθρωπίνου χαρακτηριστικού συνιστά ουσιαστική αλλαγή σε επίπεδο κοινωνικής συνείδησης.

ΣΤ) Εξοπλισμό με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβαση και ενεργός συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες

Κεφάλαιο 4ο – Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Ανάλυση Μεθοδολογίας Έρευνας

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί ένα από τα εκσυγχρονισμένα αντικείμενα της πολιτικής επιστήμης αλλά και μία νέα μορφή ερευνητικής προσέγγισης διαφόρων θεμάτων. Με τον τρόπο αυτό μεταβάλλονται οι πρακτικές δόμησης του δημόσιου διαλόγου αλλά και του πολιτικού ανταγωνισμού, οδηγώντας στην κυριαρχία νέων πολιτικών ταυτοτήτων. Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι ο πολιτικός λόγος αναφέρεται σε κείμενα πολιτικής, που επιδιώκουν την προώθηση και την υλοποίηση των στόχων που θέτονται σε αυτά, μέσω της αξιοποίησης της γλώσσας και των μέσων, που αυτή χρησιμοποιεί. Για τον λόγο αυτό σημαντική θεωρείται η συμβολή της γλωσσολογίας, που διευκολύνει την αποτελεσματική και άμεση επεξεργασία των διαφόρων μηνυμάτων (Fairclough, 1995).

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου συνιστά επιστημονική μέθοδο, που αξιοποιείται για την προβολή και την ερμηνεία των διαφόρων μηχανισμών, που ερμηνεύουν και αξιολογούν πολιτικά και κοινωνικά φαινόμενα, ενώ, επίσης, θεωρείται ότι μπορεί να αξιοποιήσει τα οφέλη των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι οι πρακτικές ανάλυσης λόγου δεν λειτουργούν μόνο ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, αλλά διακρίνονται και για τον θεωρητικό και μεθοδολογικό χαρακτήρα τους (Phillips & Jorgensen, 2009). Με βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου, διαφαίνεται η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της κοινωνίας και της γλώσσας και επισημαίνεται ότι «δεν υπάρχει χρήση της γλώσσας που δεν εμπεριέχεται στην κοινωνία, όπως και δεν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας που δεν συνειδητοποιούνται μέσω λεκτικής αλληλεπίδρασης» (Stubbs, 1983:75). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία τους διάφορους περιορισμούς, καθώς κάθε κατάθεση σε γραπτό λόγο συνείρεται με συγκεκριμένες απόψεις και παραπέμπει σε ιδεολογικές τοποθετήσεις (Gee, 1990).

Σημαντικό ρόλο, λοιπόν, στον τρόπο Κριτικής Ανάλυσης του Λόγου, που διατυπώνεται σε διάφορα κείμενα παίζουν τόσο οι γλωσσικές επιλογές όσο και το πληροφοριακό περιεχόμενό τους. Ουσιαστικά, η μέθοδος της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου επιδιώκει τη διερεύνηση της ιδεολογίας, που καλλιεργείται μέσω της μελέτης αυτών των κειμένων αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, που δίνει τα απαιτούμενα ερεθίσματα για τη συγγραφή τους. Με την Κριτική Ανάλυση Λόγου

επιδιώκεται, λοιπόν, η αξιοποίηση σύνθετων θεωρητικών μοντέλων και η επιστημονική κατανόηση και ερμηνεία των διαφόρων μηχανισμών, που επιδιώκουν την εξήγηση των διαφόρων πολιτικών και κοινωνικών φαινομένων (Stubbs, 1983).

Ως προς την Κριτική Ανάλυση Λόγου, προβάλλεται ότι «το πολιτικό δε μπορεί να αναχθεί σε ένα συγκεκριμένο τύπο θεσμών ή να θεωρηθεί ως μια ξεχωριστή σφαίρα ή ένα ιδιαίτερο επίπεδο της κοινωνίας. Θα πρέπει να ερμηνευθεί ως μια διάσταση που ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία και η οποία καθορίζει την ίδια μας την οντολογική συνθήκη» (Kress, 1990 : 45).

Τα κύρια στοιχεία αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης είναι τα εξής :

- 1) Λόγος: πρόκειται για τον γραπτό ή προφορικό λόγο, ο οποίος αξιοποιείται για τη μεταφορά των διαφόρων γνώσεων, αντιλήψεων και προσδοκιών
- 2) Ανάλυση: παρουσίαση των αντιλήψεων των εμπλεκομένων στην επικοινωνία για όλα όσα περιέχονται στον λόγο
- 3) Κριτική: «αποβλέπει στον τρόπο που τα υποκείμενα εκφέρουν τον λόγο, τις προσδοκίες και τις σκοπιμότητες πίσω από το μεταδιδόμενο μήνυμα. Η ανάλυση του υπονοούμενου μπορεί να μας δώσει αξιόλογα στοιχεία για το τι θεωρείται αυτονόητο. Μας βοηθά επίσης να αντιληφθούμε το ιδεολογικό περιεχόμενο του λόγου – κειμένου» (Fairclough, 1995 : 74).

Τέλος, για την υλοποίηση αυτής της ερευνητικής επιλογής και την επιτυχή ερμηνεία της συγκεκριμένης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας που θα αναλυθεί στη συνέχεια των άρθρων από τις εφημερίδες Καθημερινή και Εφημερίδα των Συντακτών, τα στάδια υλοποίησης της είναι τα εξής:

- Ανάλυση γλωσσικών πρακτικών: αφορά τις γλωσσικές πρακτικές, που εφαρμόζονται για τις διαδικασίες αξιοποίησης των διαφόρων άρθρων
- Ανάλυση κειμένων: βασικός στόχος της ανάλυσης τους θεωρείται η πλήρης διερεύνηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των διαφόρων κειμένων της σχετικής αρθρογραφίας για την κατασκευή κοινωνικών πρακτικών από τον λόγο
- Ανάλυση κοινωνικής πρακτικής: βασίζεται στην ανάλυση των διαφόρων κοινωνικών πρακτικών για τη μελέτη των διαφόρων ιδεολογικών μορφών και την κατασκευή και τη μεταβολή των κοινωνικών σχέσεων.

4.2 Η μεταρρύθμιση του 2016 στον χώρο της Ειδικής Αγωγής

Τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές στον τρόπο προσέγγισης της αναπηρίας έχουν οδηγήσει σε ποικίλες αλλαγές και στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, εκσυγχρονίζοντας τόσο τον τρόπο προσέγγισης όσο και το περιεχόμενό της. Οι περισσότερες από αυτές τις εξελίξεις στον ελλαδικό χώρο, οφείλονται στις νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες προσαρμόζονται τις περισσότερες φορές στις κοινοτικές οδηγίες και στο κοινοτικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, που κυριαρχεί σε διεθνές επίπεδο. Οι τελευταίες εξελίξεις αφορούν τα τμήματα ένταξης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των εξειδικευμένων παιδαγωγών και, γενικότερα, την ικανοποίηση της σύγχρονης τάσης για υλοποίηση των βασικών αρχών της συνεκπαίδευσης.

Μετά τις νομοθετικές ρυθμίσεις του 2008 και του 2012, μία από τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είναι αυτή, που παρωθήθηκε το 2016, με θέμα τις εκπαιδευτικές δομές και τον τρόπο φοίτησης των μαθητών με αναπηρία σε αυτές. Ειδικότερα, ο Σύλλογος Διδασκόντων των ΣΜΕΑΕ, με αιτιολογημένη απόφαση του, προχωρεί στη λήψη απόφασης για την κατανομή των μαθητών σε τμήματα. Για τη λήψη αυτής της απόφασης σημαντική θεωρείται και η εισήγηση της Επιτροπής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) της ΣΜΕΑΕ, η οποία λαμβάνεται, με βάση και την εισήγηση του Διευθυντή των σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια το σχετικό πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων πρέπει να υποβληθεί στο Σχολικό Σύμβουλο ΕΑΕ, ταυτόχρονα με τα ωρολόγια προγράμματα του σχολείου (*Ν. 4368/2016 (ΦΕΚ Α 21/21-2-2016)*).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει και στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται διαφοροποιημένο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Σημαντική θεωρείται, επίσης, η προσθήκη στον Ν. 3699/2008, με βάση την οποία καθορίζεται η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και επιδιώκεται η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ανάπτυξη των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία και η ενίσχυση του σεβασμού απέναντι στα άτομα αυτά. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ότι μπορεί να προωθηθεί η υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναξάρτητα από το αν υπάρχουν συστεγαζόμενες σχολικές μονάδες Γενικής Εκπαίδευσης.

Επίσης, επισημαίνεται ότι με την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης οι βασικοί στόχοι που θέτονται, είναι οι εξής:

- διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης και παροχής ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία
- προώθηση ένταξης των ατόμων αυτών
- ανάπτυξη μαθησιακών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία
- ευαισθητοποίηση υπολοίπων μαθητών για τη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, τον σεβασμό της διαφορετικότητας και για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Η συγκεκριμένη τροπολογία, που επιφέρει αλλαγές στον Ν.3699/2008, καθορίζει και τις δράσεις των ΤΕ, με απώτερο στόχο την αξιοποίηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την επιτυχή σχολική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ότι, η υποστήριξη των μαθητών αυτών από τους εκπαιδευτικούς των ΤΕ αλλά και τους εκπαιδευτικούς των τάξεων αποσκοπεί στη διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών και των διαφόρων δραστηριοτήτων. Επιπλέον, βασικός στόχος τους θεωρείται η κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού υλικού. Ουσιαστικά, η υποστήριξη σε ιδιαίτερο χώρο υλοποιείται εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μελλοντικής υποστήριξης αυτών εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους.

Επιπλέον, προωθείται τροποποίηση της παρ. 5 του άρθρου 23 του ν. 3699/2008 (Α' 199), σύμφωνα με τον οποία καθορίζεται ο τρόπος διαχείρισης της προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ. Ειδικότερα, με βάση την τροποποίηση αυτή αναφέρεται ότι αναγνωρίζεται ως δημόσια εκπαιδευτική υπηρεσία, μετά το διορισμό τους σε θέσεις μόνιμου εκπαιδευτικού ή ΕΕΠ των Υπουργείων Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Υγείας η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σε :

- σε νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου ή σε νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα

- επαγγελματικά εργαστήρια
- εργαστήρια αυτόνομης διαβίωσης
- Ινστιτούτο Αναπτυξιακής Αποκατάστασης (πρώην Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος)
- κέντρο Ψυχικής Υγιεινής
- Εθνικό Οργανισμό Πρόνοιας

Οι συγκεκριμένες προσθήκες σε σχετικά άρθρα του Ν. 3699/2008 (Α΄ 199), όπως επισημάνθηκε από την κεντρική εξουσία, έχουν ως στόχο τους την εφαρμογή των βασικών αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διευρύνοντας τις ευκαιρίες για ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία και για την επιτυχή σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση. Τέλος, η συγκεκριμένη μεταρρυθμιστική προσπάθεια αντιμετωπίστηκε με ποικίλες αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα και, κυρίως, με αμφισβήτηση από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, καθώς πλέον η εξειδίκευση στα προγράμματά της μπορεί να βασιστεί στην ύπαρξη ενός μεταπτυχιακού ή βασικού πτυχίου και άλλων ακαδημαϊκών προσόντων.

4.3 Παρουσίαση αρθρογραφίας Καθημερινής & Εφημερίδας των Συντακτών

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει ο τρόπος, με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι αρθρογράφοι ελληνικών εφημερίδων τα θέματα της Ειδικής Αγωγής, αποδεικνύοντας τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισής τους. Οι περισσότερες εφημερίδες ακολουθούν έναν συγκεκριμένο τρόπο παρουσίασης, ανάλυσης και επεξεργασίας του πληροφοριακού υλικού, που αφορά την Ειδική Αγωγή, ενώ επίσης, διαφοροποιημένη είναι και η Κριτική Ανάλυση και επεξεργασία του. Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, η ερευνήτρια επέλεξε να παρουσιάσει τον τρόπο, με τον οποίο η Καθημερινή και η Εφημερίδα των Συντακτών προβάλλουν τα θέματα της Ειδικής αγωγής.

Οι δύο αυτές εφημερίδες είναι ημερήσιες και εκφράζουν διαφορετικούς πολιτικούς χώρους και για τον λόγο αυτό επιλέχτηκε η αξιοποίησή τους, έτσι ώστε να διαφανεί η διαφοροποιημένη προσέγγιση, παρόλο που είναι κοινά αποδεκτή η ανάγκη περιορισμού των προκαταλήψεων για τα άτομα με αναπηρία στον χώρο του σχολείου. Εν γένει τα κυρίαρχα κριτήρια επιλογής των εν λόγω εντύπων - αν και σαφώς εκφράζουν μια πολυφωνία ως προς τους πολιτικούς χώρους που εκφράζουν – ήταν πως: α) τα συγκεκριμένα 2 έντυπα παρέχουν δωρεάν πρόσβαση στο αρχείο τους, β) απευθύνονται σε ένα κοινό συνήθως ανώτερης μορφωτικής στάθμης και γ) έχουν μακρά παράδοση στην δημοσίευση ειδήσεων που αφορούν στο χώρο της αναπηρίας εκφράζοντας έτσι εμπράκτως την ευαισθησία τους στα εν λόγω ζητήματα. Συγκεκριμένα με την εφημερίδα Καθημερινή υπήρξε προσωπική επαφή της γράφουσας στην οποία και χορηγήθηκε ειδική βεβαίωση εκ της Σχολής στην οποία και τονίζοντας πως η πρόσβαση ζητήθηκε αυστηρά για πανεπιστημιακή χρήση. Αυτό στάθηκε ικανή συνθήκη για να χορηγηθεί ειδικός κωδικός πρόσβασης διάρκειας ολίγων μηνών με πλήρη και δωρεάν πρόσβαση στο πλήρες διαδικτυακό και έντυπο αρχείο από πλευράς Καθημερινής. Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι η Καθημερινή αποτελεί μία από τις πιο παλιές εφημερίδες, ενώ η Εφημερίδα των Συντακτών αποτελεί εκδοτικό εγχείρημα των τελευταίων ετών ανεξάρτητο από εκδοτικά συμφέροντα με άμεση έκφραση της αμιγούς σκέψης των ίδιων των δημοσιογράφων. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα παρουσιαστούν ενδεικτικά άρθρα των δύο αυτών εφημερίδων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και θα συζητηθεί και θα αναλυθεί το περιεχόμενό τους.

Όπως ήδη επισημάνθηκε, η Καθημερινή αποτελεί μία από τις παλιότερες ελληνικές εφημερίδες, καθώς εκδόθηκε το 1919 στην Αθήνα από τον Γεώργιο Βλάχο. Ο προσανατολισμός της είναι συντηρητικός και θεωρείται εφημερίδα της Κεντροδεξιάς, παρόλο που πολλοί επισημαίνουν τον πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα της. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά άρθρα / ρεπορτάζ της, που αφορούν θέματα της Ειδικής Αγωγής.

Π. Κασσιανός (προϊστάμενος της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του υπουργείου Παιδείας), Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (29/11/2016)

Πρόκειται για ένα άρθρο, που δημοσιεύεται στη θεματική της πολιτικής, με κύριο στόχο την αξιολόγηση της πολιτικής που εφαρμόστηκε στον τομέα της Ειδικής Αγωγής την περίοδο 2015 – 2016. Στο συγκεκριμένο άρθρο δίνεται έμφαση στην επισήμανση των θετικών δράσεων, αλλά και στην ανάλυση και την ερμηνεία των προβλημάτων, που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική διαχείριση των θέματων της Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει να εκσυγχρονίσει τον τρόπο θεώρησης της Ειδικής Αγωγής, δίνοντας προτεραιότητα στην ανάπτυξή της και στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της. Επιπλέον, οι διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις διακρίνονται για τον ενταξιακό προσανατολισμό τους και προωθούν την ίδρυση νέων δομών Ειδικής Αγωγής, παρόλο που τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από την εφαρμογή των μνημονιακών πολιτικών.

Στο άρθρο αυτό, επίσης, παρουσιάζεται ο αριθμός των δομών Ειδικής Αγωγής, που λειτουργούν στον ελληνικό χώρο, επισημαίνοντας ότι το 2016 λειτούργησε το μεγαλύτερο δίκτυο, σε σχέση με τα τελευταία χρόνια της εφαρμογής μνημονιακών πολιτικών στον χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, επίσης, και στον αυξημένο αριθμό καθηγητών Ειδικής Αγωγής, ο οποίος όπως επισημαίνεται είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών του 2014 – 2015. Ως παράδειγμα αναφέρεται η πρόσληψη υπερδιπλάσιων αναπληρωτών στις ειδικότητες κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, εργοθεραπευτών, αεροθεραπευτών, λογοθεραπευτών, βοηθητικού προσωπικού και άλλων ειδικοτήτων, Επίσης επισημαίνεται ότι για πρώτη φορά οι προσλήψεις των

εκπαιδευτικών για την Ειδική Αγωγή σχεδιάστηκαν πριν από τις αντίστοιχες στη Γενική Εκπαίδευση με αποτέλεσμα να μην παρατηρούνται ελλείψεις εκπαιδευτικών κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Στη συνέχεια, ο αρθρογράφος αναφέρει ως αρνητική έκβαση την καθυστέρηση επικύρωσης των πινάκων από τον ΑΣΕΠ. Ως προς τα προβλήματα, που αντιμετωπίζει ο θεσμός της Παράλληλης στήριξης αναφέρεται ότι:

«Συγκεκριμένα έχουν εγκριθεί 5.300 αιτήματα για Παράλληλη Στήριξη και μέχρι στιγμής έχουν προσληφθεί 2.300 εκπαιδευτικοί των οποίων ο αριθμός αναμένεται να φτάσει τους 2.500. Ο αριθμός των προσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ίσος με την περασμένη σχολική χρονιά, με τη διαφορά ότι πέρυσι οι συγκεκριμένες αιτήσεις για Παράλληλη Στήριξη ήταν κατά 500 λιγότερες».

Επιπλέον, επιχειρείται η θετική αξιολόγηση του ρόλου της Παράλληλης Στήριξης, καθώς επισημαίνεται ότι η λειτουργικότητα και η σημασία της αφορούν την καλλιέργεια και την προώθηση της ιδέας της συνύπαρξης και της ένταξης. Είναι σαφές, επίσης, ότι ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης και γενικότερα η Ειδική Αγωγή δεν αφορούν μόνο τους κυβερνητικούς σχεδιασμούς αλλά και την ευρύτερη κυβερνητική πολιτική, που επιζητεί την προώθηση άμεσων και αποτελεσματικών λύσεων.

Ταυτόχρονα θεωρείται σημαντική η υλοποίηση ενός διαλόγου για τα θέματα Ειδικής Αγωγής, ο οποίος θα είναι αποστασιοποιημένος και αποπλαισιωμένος από ιδεολογικές και μικροκομματικές σκοπιμότητες. Τέλος, ως προς το θέμα της πρόσληψης αναπληρωτών, επισημαίνεται ότι:

«Ο μεγάλος αριθμός εργαζομένων αναπληρωτών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αναδεικνύει και επιβεβαιώνει αφενός την αποδυνάμωση της εκπαίδευσης από την αδιοριστία που επέβαλαν οι μνημονιακές πολιτικές και αφετέρου την ανάγκη μόνιμων διορισμών».

Η κριτική εστιάζει στην ανεπαρκή στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό, κάτι που αποδομεί και υπονομεύει κάθε περαιτέρω προσπάθεια. Με τον τρόπο αυτό γίνεται σαφής η ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών αλλαγών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής για τη διασφάλιση μίας αξιοπρεπούς ανθρώπινης ζωής.

Προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση: η αντιπολίτευση (30/8/2016)

Στο ρεπορτάζ αυτό παρουσιάζονται οι αντιδράσεις των κομμάτων της Αντιπολίτευσης για την τροπολογία που κατέθεσε η κυβέρνηση για θέματα της Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα, υποστηρίζεται από όλα τα κόμματα ότι οι αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης είναι αρνητικές, όταν αφορούν την ελληνόγλωσση και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ιδιωτική εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή. Το κόμμα της Αξιωματικής Αντιπολίτευσης κατηγόρησε την κυβέρνηση για την εφαρμογή πειραματισμών και για τη συγκεκριμένη τροπολογία οι ενστάσεις της αφορούν το ότι:

«η τροπολογία για την Ειδική Αγωγή είναι πρόχειρη και αποσπασματική και έρχεται για να τοποθετήσει πλεονάζοντες εκπαιδευτικούς στην Ειδική Αγωγή».

Πρόκειται για αιτίαση που αναγνωρίζει πολιτική σκοπιμότητα στις κυβερνητικές αποφάσεις περί αύξησης των δομών Ειδικής Αγωγής και στελέχωσής τους με εξειδικευμένο προσωπικό. Θεωρείται μέτρο αποπλαισιωμένο από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και ενταγμένο σε αμιγώς πολιτική προοπτική.

Η Δημοκρατική Συμπράταξη, επίσης, πρόβαλε ενστάσεις, επειδή:

«αποτελεί «πισωγύρισμα για τη στελέχωση των σχολείων και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού»

Και το ΚΚΕ στράφηκε κατά της συγκεκριμένης τροπολογίας, υποστηρίζοντας ότι:

«οι αλλαγές στην Ειδική Αγωγή γίνονται με όρους μνημονίων» και λίγες ώρες σεμιναρίων δεν φτάνουν για να γίνει κάποιος ειδικός».

Εν προκειμένω εντοπίζεται το βασικό θέμα της περαιτέρω κατάρτισης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών που προσλαμβάνονται ως ειδικοί στις συγκεκριμένες δομές. Η εργασία του εκπαιδευτικού θα ολοκληρωθεί ευχερέστερα με τη συνδρομή της πολιτείας και την εξασφάλιση των απαραίτητων εποπτικών και υλικοτεχνικών μέσων. Ακολουθώντας, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση της έρευνας και της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά και η εξοικείωσή τους με κατάλληλες τεχνικές (διαφοροποιημένη διδασκαλία) συνιστά εκπαιδευτικούς για την προώθηση της εκπαίδευσης της ένταξης. Η ελληνική πραγματικότητα πάσχει στον εν

λόγω τομεά, καθώς λείπουν τα σχετικά κίνητρα για συμμετοχή σε συναφή προγράμματα και μόνο με ιδιωτική πρωτοβουλία ενημερώνεται κανείς σχετικά.

4.3.2 Εφημερίδα των Συντακτών

Η Εφημερίδα των Συντακτών αποτελεί ένα από τα πιο σύγχρονα εκδοτικά εγχειρήματα στον χώρο του ελληνικού τύπου. Η εφημερίδα αυτή πρωτοκυκλοφόρησε στις 5/12/2012, σε μία περίοδο οικονομικής κρίσης και υφεισών πολιτικών. Εκδίδεται από τον «Συνεταιρισμό των εργαζομένων σε εφημερίδες και περιοδικά» μέσω των «Ανεξάρτητων Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης Α.Ε.» όπου πρωτίστως, οι δημοσιογράφοι της προέρχονταν από την Ελευθεροτυπία και την Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία.

Κατσίκας, Χ., Ειδική Αγωγή... κατ' ευφημισμόν (16/2/2016)

Με το άρθρο αυτό ουσιαστικά διατυπώνονται ενστάσεις για τον τρόπο οργάνωσης της Ειδικής Αγωγής. Ενδεικτικοί είναι ο τίτλος και οι υπότιτλοι:

«Ειδική Αγωγή... κατ' ευφημισμόν»

Με σχετική τροπολογία, λοιπόν, αναθεωρείται και εκσυγχρονίζεται το δίκτυο της Ειδικής Αγωγής. Με την επίκληση «των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ψαλιδίζεται άγρια το... κόστος για δομές και εξειδικευμένο προσωπικό, ενώ οι μαθητές ωθούνται βίαια στα ήδη υπεράριθμα σχολικά τμήματα της Γενικής Εκπαίδευσης».

Όπως επισημαίνεται στο άρθρο η τροπολογία αυτή προωθεί τη μεταβολή του ισχύοντος συστήματος μαθητών ανά τμήματα, την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων Γενικής Αγωγής στα σχολεία Ειδικής Αγωγής, την εισαγωγή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής τάξης

και του εκπαιδευτικού ένταξης για την υποστήριξη των μαθητών σε σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης. Ο αρθρογράφος θεωρεί αναποτελεσματικές αυτές τις τι δράσεις, καθώς θεωρείται δύσκολη η εξατομικευμένη, ψυχολογική και παιδαγωγική παρέμβαση των εκπαιδευτικών, ενώ τίθενται ερωτηματικά για το αν θα προβαίνουν σε καταγραφή, αυτοψία ή συμβουλευτική.

Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται ότι η μελέτη της τροπολογίας αποδεικνύει πως το υπουργείο Παιδείας, χρησιμοποιώντας έννοιες όπως «συνεκπαίδευση», «συμπερίληψη», «προώθηση της ένταξης», «ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση», με απώτερο στόχο την αναδιάταξη των εκπαιδευτικών θεμάτων, χωρίς να υπάρχει σεβασμός στα μορφωτικά δικαιώματα των παιδιών.

Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ότι παύει να λειτουργεί το ήδη υπάρχον δίκτυο των εκπαιδευτικών δομών της Ειδικής Αγωγής και πλέον οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της μερικής απασχόλησης την παράλληλη στήριξη των μαθητών με αναπηρία. Θεωρείται, επίσης, ότι:

«Η μη αποδοχή της αναπηρίας ως πραγματικού γεγονότος οδηγεί στην υποβάθμιση της ανάγκης για κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και πλαίσια και στοχεύει στην «εξεύρεση λύσης» για τον μαθητικό αυτό πληθυσμό που θα είναι όσο το δυνατόν «φτηνότερη» για το κράτος»

Όμως, οι συγκεκριμένες αντιλήψεις λειτουργούν εις βάρος των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μαθητών αυτών, οδηγώντας στη σχολική διαρροή και την απομόνωσή τους. Όλα αυτά αποδίδονται στην ανάγκη εφαρμογής των μνημονιακών πολιτικών, με απώτερο στόχο τον περιορισμό των δαπανών για την Ειδική Αγωγή και τη μείωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, τονίζεται η αδυναμία οικονομικής υποστήριξης της συστέγασης των Γενικών Σχολείων με τα σχολεία Ειδικής Αγωγής και τα προβλήματα, που θα δημιουργεί η μετακίνηση μαθητών από τα σχολεία γενικής στα σχολεία ένταξης.

Επίσης, υποστηρίζεται ότι δεν λειτουργούν Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) σε όλα τα σχολεία και -όταν παρουσιάζονται ανάγκες υποστήριξης μαθητών σε σχολεία που δεν υπάρχει Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.)- δεν τοποθετείται τις περισσότερες φορές εκπαιδευτικός Ε Α. Για τον λόγο αυτό αναφέρεται η περίπτωση των 8 δημοτικών σχολείων Δυτικής Θεσσαλονίκης, στα οποία δεν προωθήθηκε η τοποθέτηση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, επειδή δεν υπήρχε ΦΕΚ ίδρυσης Τ.Ε. Στην προκειμένη περίπτωση, οι μαθητές αυτοί ή παρέμειναν στα σχολεία τους χωρίς

οποιαδήποτε μορφή πρόσθετης υποστήριξης ή μετακινήθηκαν στα όμορα σχολεία, με αποτέλεσμα να αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών στα σχολεία αυτά.

Εκτός, από αυτά διατυπώνονται βασικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν τον προβληματισμό των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία για τις δυνατότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, ο οποίος ουσιαστικά αλλάζει διαρκώς τμήματα ένταξης. Ο ρόλος του μπορεί να περιορίζεται στην αυτοψία, τη συμβουλευτική ή απλά την καταγραφή παρατηρήσεων και στοιχείων. Επίσης, επισημαίνεται η αδυναμία παρουσίασης εξατομικευμένης παιδαγωγικής και επιστημονικής παρέμβασης, ειδικά σε:

«τάξεις μάλιστα που έχουν ξεπεράσει κατά πολύ το κόκκινο. Εκεί που στοιβάζουν μαθητές σε 20άρια – 25άρια τμήματα όπου ακόμα και το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί δυσκολεύεται να παρακολουθήσει»

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις – ενστάσεις των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, ενώ, τέλος, υποστηρίζεται ότι τα οφέλη από τον εκσυγχρονισμένο τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης είναι τα εξής :

- υποστήριξη με πιο αποτελεσματικό τρόπο περισσότερων μαθητών στον χώρο της τάξης τους
- ανάπτυξη των διαφόρων συνεργατικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών
- απόκτηση τεχνογνωσίας στην παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στην προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού υλικού

Διαλεχτή, Α., (2016), Ιδρύονται δομές Ειδικής Αγωγής (3/8/2016)

Το ρεπορτάζ αυτό αναφέρεται στην ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας για τη δημιουργία δομών Ειδικής Αγωγής σε πανελλήνιο επίπεδο. Ειδικότερα, επισημαίνεται η ίδρυση 538 νέων τμημάτων ένταξης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, επίσης, 23 νέων σχολείων Ειδικής Αγωγής, με βάση τις προτάσεις των τοπικών κοινωνιών και των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι κατά το σχολικό έτος 2016 – 2017 θα λειτουργούσαν:

- 61 τμήματα ένταξης σε Νηπιαγωγεία
- 351 τμήματα σε Δημοτικά Σχολεία
- 126 τμήματα σε Γυμνάσια
- 3 Ειδικά Νηπιαγωγεία
- εννέα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία
- εννέα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια
- πέντε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ)
- 12 λυκειακές τάξεις στα ήδη υπάρχοντα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, πρόκειται για μία ιδιαίτερα σημαντική απόφαση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με αναπηρία να έχουν την απαιτούμενη υποστήριξη στο κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ΠΟΣΕΕΠΕΑ, όμως, υποστηρίζει ότι η συμπερίληψη και συνεκπαίδευση δείχνουν να πραγματοποιούνται μέσα από την ενίσχυση δύο βασικών πόλων του ζητήματος: την πρόσληψη καταρτισμένου προσωπικού και, δεύτερο αλλά, ισοσθενές επίπεδο την ίδρυση δομών Ειδικής Εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο αναγνωρίζει την αντίφαση που υφίσταται ανάμεσα στην έννοια της ένταξης και την προοπτική της ίδρυσης περισσότερων ξεχωριστών δομών, ωστόσο επισημαίνει την αδυναμία ορθής και αποτελεσματικής λειτουργίας ενός συστήματος πλήρους συνεκπαίδευσης.

Με τον τρόπο αυτό επισημαίνεται ότι η υλοποίηση της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτεί χρόνο και απαιτείται ο κατάλληλος σχεδιασμός για την αποτελεσματική λειτουργία της. Όμως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι προτάσεις που διατυπώνουν και αφορούν την ύπαρξη των κατάλληλων και προσβάσιμων υποδομών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα Ειδικής Αγωγής, την εστίαση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, την αύξηση του αριθμού εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και των εξειδικευμένων παιδαγωγών και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τον σχεδιασμό της πρόιμης παρέμβασης.

Απώτερος στόχος θεωρείται ο περιορισμός των κρουσμάτων σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Επιπλέον, αισθητή πρέπει να είναι η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα Γενικά Σολεία και η αποτροπή της ιδρυματοποίησης.

Διαλεχτή, Α., Οι... προνομιούχοι της ειδικής εκπαίδευσης, 29/9/2015

Στο άρθρο αυτό διατυπώνονται οι ενστάσεις για τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην Ειδική Αγωγή με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ειδικότερα, όπως υποστηρίζεται εξακολουθούν να υπάρχουν τεράστια κενά σε ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό (ΕΕΠ, ΕΒΠ), με αποτέλεσμα οι περισσότεροι μαθητές να μην μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους και να μένουν σπίτι τους. Γίνεται σαφές, λοιπόν, το έντονο πρόβλημα του ελλειπούς εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων και της υποστελέχωσης τους, το οποίο τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο είναι πιο έντονο σε τέσσερις περιφέρειες της χώρας.

Επίσης, γίνεται αναφορά στις μειωμένες πιστώσεις, που δίνονται στις περιφέρειες της Αττικής, της Στερεάς Ελλάδας, της Δυτικής Μακεδονίας και του Νοτίου Αιγαίου, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στην κάλυψη των αναγκών των δομών της Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, στην περιοχή της Αττικής τα λειτουργικά κενά είναι 800, ενώ οι πιστώσεις μπορούν να καλύψουν μόνο 7 κενά. Στην περιοχή της Στερεάς Ελλάδας τα κενά φτάνουν τα 320, ενώ στη Δυτική Μακεδονία, τα κενά είναι περιορισμένα. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται δικαιολογημένη η ανησυχία και η οργή των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονιών, οι οποίοι αναφέρουν ότι δεν μπορεί στην εποχή μας να εφαρμοστεί δημόσια Ειδική Εκπαίδευση, εκφράζοντας την αξίωσή τους για τα παιδιά τους ώστε να λαμβάνουν εκπαίδευση με αξιοπρέπεια.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλιώς εκπαίδευση του μη αποκλεισμού, έχει κοινωνιοπολιτισμική βάση, καθώς προέκυψε ως απόπειρα αλλαγής των αντιλήψεων περί της έννοιας του αποκλεισμού και ως ανάγκη να αλλάξει η οπτική υπό την οποία αντιμετωπίζονταν τα άτομα με απόκλιση από το νοούμενο ως φυσιολογικό, μειονεκτούσες ή ευπαθείς ομάδες. Υπό αυτή την έννοια απαιτείται και προωθείται η αναδιαμόρφωση των κοινωνικών αντιλήψεων, μια *de profundis* αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των εν λόγω ομάδων, που συμπυκνώνεται στο έργο της κοινωνικής πρόνοιας και απαιτεί την αλλαγή του συστήματος, ώστε να αναγνωρίζεται το δικαίωμα ίσης μεταχείρισης και δικαιωμάτων των ατόμων που ανήκουν σε μια ομάδα. Η αναθεώρηση και επαναξιολόγηση της έννοιας της αναπηρίας και των συμπαρομαρτούντων της αποκτά ζωτική σημασία και ειδικό βάρος ακόμα περισσότερο στις μέρες μας, λόγω της ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρία στις κλασικές τάξεις (Κάργα, 2008). Μια διδασκαλία, που συμβαδίζει με τις γενικότερες πολυπολιτισμικές συνθήκες και θα υπολογίζει ισότιμα τις εμπειρίες όλων των παιδιών που είναι μέλη της κοινωνίας θα βοηθήσει την ευκολότερη πρόσληψη της έννοιας του διαφορετικού, είτε εκείνο εμφανίζεται ως αναπηρία οποιουδήποτε τύπου, είτε ως νοητική υστέρηση. Οι εν λόγω αποκλίσεις, προϊόντος του χρόνου, αποκτούν διαφορετική χροιά, καθώς παρατηρείται η αντιμετώπισή τους ως κοινωνικού ζητήματος και όχι αποκλειστικά ως ιατρικής περίπτωσης και ατομικής ευθύνης. Υπό αυτή την έννοια, το ιατρικό μοντέλο υποχωρεί (Κάργα, 2008) και το κοινωνικό μοντέλο αρχίζει να κυριαρχεί, τουλάχιστον στις αναπτυγμένες κοινωνίες, σε χώρους όπως η εκπαίδευση, η λογοτεχνία, ο εργασιακός τομέας, σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί και να ενισχυθεί η ευθύνη του κοινωνικού περιβάλλοντος σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, τρόπων ένταξης των μειονεκτούντων σε υγιή πλαίσια εργασίας και προσφοράς και αξιοποίησης των δυνατοτήτων τους παραγωγικά και αποτελεσματικά για το κοινωνικό σύνολο.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκαν τα παραπάνω άρθρα και διερευνήθηκε ο τρόπος προσέγγισης των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, η αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών της Ειδικής Αγωγής, αλλά και η κριτική αποτίμηση που επιχειρήθηκε από πλευράς κομματικών παρατάξεων. Κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν άρθρα των τελευταίων ετών, προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος διαχείρισης και σχεδιασμού της Ειδικής Αγωγής σε περιόδους οικονομικής

κρίσης και υφεσιακών πολιτικών που έχουν οδηγήσει σε μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση και ειδικότερα για την Ειδική Αγωγή. Ακολούθως εντοπίστηκαν απόψεις σχετικά με τις διαδικασίες συνεκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητά τους. Οι απόψεις διερευνώνται στο πλαίσιο των αλλαγών που έχουν επέλθει και αφορούν την κοινωνική συνείδηση και τη νοοτροπία, υπό την έννοια ότι η αναπηρία παύει να θεωρείται ασθένεια και αποδεσμεύεται από απαξιοτικές συνδηλώσεις. Ο κοινωνικός αποκλεισμός ως εκ τούτου προέρχεται από στρεβλές αντιλήψεις, ρατσιστική αντιμετώπιση και όχι από υστέρηση ή αδυναμία αναταπόκρισης σε απαιτητικά καθήκοντα και υποχρεώσεις. Οι άνθρωποι που ανήκουν στις ομάδες αυτές διεκδικούν τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλα τα επίπεδα της καθημερινής ζωής στη βάση της αναγνώρισης θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιδιώκεται η αναγνώριση της διαφορετικότητας και διερευνώνται τρόποι συμμετοχής στη ζωή και το σχολείο χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις. Ως προς το τελευταίο επιχειρείται εκ βάθρων αναδιοργάνωση ώστε να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση ατόμων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη, «ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να τονιστούν οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την εξάλειψη της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης» (Κυπριωτάκης, 2001). Υπό αυτή την έννοια ο όρος ενσωμάτωση αποδίδεται ως η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εντάσσονται αρμονικά στο ίδιο πλαίσιο και επιδιώκεται η παροχή εκπαίδευσης μέσα από την εξάλειψη των διακρίσεων και στη βάση των λιγότερων δυνατών διαχωρισμών (Striefel, 1985, Biklen, 1985, Winzer, Rogow & David 1989).

Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται συνεργασία παραγόντων και σε πρώτο επίπεδο επενδύσεις ώστε να καλυφθούν τα κενά και οι ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών. Σύμφωνα με την αποτίμηση των δεδομένων στον ελληνικό χώρο, μέσα από την αξιολόγηση του νομοθετικού πλαισίου και τις μεμονωμένες προσπάθειες, τα αποτελέσματα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (Λαμπροπούλου – Παντελιάδου 2010). Το κύριο πρόβλημα εντοπίζεται στην δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και την συνακόλουθη αδυναμία σχεδιασμού εξατομικευμένης διδασκαλίας. Σε δεύτερο και ισοσθενές επίπεδο η έλλειψη τεχνικού εξοπλισμού και υλικής υποδομής που να στηρίζει αντίστοιχα προγράμματα, συνιστά ένα από τα κυριότερα προσκόμματα (Στασινός 1991, Παντελιάδου 1995, Panteliadu 1996).

Η μείωση των κρατικών κονδυλίων τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει στη χρηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής από τα προγράμματα ΕΣΠΑ, τα οποία σε

αρκετές περιπτώσεις αδυνατούν να καλύψουν τις ανάγκες των τοπικών κοινωνικών και των τμημάτων ένταξης. Επιπλέον, παρατηρείται αδυναμία σωστού σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος της παράλληλης στήριξης, ενώ θεωρείται περιορισμένος ο αριθμός πρόσληψης των καθηγητών Ειδικής Αγωγής.

Στη βάση των άρθρων που παρουσιάστηκαν, είναι εμφανής η τάση εφαρμογής των βασικών αρχών της συνεκπαίδευσης στον χώρο της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις. Για την επιτυχή διαχείριση, όμως, του συγκεκριμένου εγχειρήματος θεωρείται ότι είναι σημαντική η επιμόρφωση και η κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να μπορούν να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τα θέματα Ειδικής Αγωγής. Επίσης, επισημαίνεται η ανάγκη συνεργασίας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και των εξειδικευμένων παιδαγωγών, για να αρθούν πιθανές δυσλειτουργίες. Ταυτόχρονα θεωρείται αναγκαία η άρση στερεότυπων αντιλήψεων και αγκυλώσεων του παρελθόντος, προκειμένου να περιοριστεί ο σχολικός και κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών με αναπηρία.

Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι στα άρθρα αυτά διαφαίνεται η ανάγκη ενίσχυσης της προοπτικής της ένταξης σε επίπεδο παιδαγωγικής, εκπαιδευτικής, αλλά και πολιτικής πρακτικής, μέσα από την άσκηση κριτικής σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Ακολούθως αναγνωρίζεται ότι ο Τύπος συνιστά βήμα διατύπωσης απόψεων και προβληματισμού για την ειδική αγωγή και αντικειμενικής προσέγγισης, αν και σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να διακριθεί και το ιδεολογικό υπόβαθρο των συγκείμενων εφημερίδων. Ο τρόπος χειρισμού της γλώσσας και οι πρακτικές σχεδιασμού των ρεπορτάζ παρουσιάζουν τον τρόπο προσέγγισης των θεμάτων της Ειδικής Αγωγής.

Τα τελευταία 30 χρόνια σημειώνονται ποικίλες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων της Ειδικής Αγωγής, χωρίς ακόμη να έχουν επιλυθεί τα διάφορα προβλήματα και να έχει διευκολυνθεί η σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία. Ειδικότερα, η πολιτική που ασκήθηκε μέχρι το 2000 θεωρήθηκε αναποτελεσματική, γιατί δεν κατάφερε να εφαρμόσει τη συνεκπαίδευση (Lampropoulou & Padelidou, 1995). Μπορεί τα τελευταία χρόνια να ενισχύεται ο πολιτικός και εκπαιδευτικός διάλογος για την εφαρμογή των προγραμμάτων της, όμως, οι προσπάθειες αυτές είναι θεωρητικές και, χωρίς, να έχουν καταφέρει να υλοποιήσουν τους στόχους της συνεκπαίδευσης.

Για τον λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία η αναθεώρηση βασικών θεσμών, όπως τα τμήματα ένταξης, καθώς υποστηρίζεται ότι τα συγκεκριμένα τμήματα προωθούν την κοινωνική απομόνωση των μαθητών, που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμβάλλουν στον στιγματισμό τους. Τέλος, είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι αρμόδιοι ότι πρέπει να προωθηθεί η σωστή αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, διευρύνοντας τις πρακτικές αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιτυγχάνοντας τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία.

4.5 Προτάσεις

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και την ανάλυση ενδεικτικών άρθρων δύο ημερήσιων εφημερίδων του ελληνικού τύπου, είναι σαφής η ύπαρξη δυσλειτουργιών στον τρόπο εφαρμογής της ενταξιακής πολιτικής στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η υλοποίηση των στόχων της. Όπως επισημαίνεται από αρκετούς μελετητές, στον χώρο της Ειδικής Αγωγής οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες βασίζονται σε πειραματισμούς, οι οποίοι αδυνατούν να διευκολύνουν την αποτελεσματική διαχείριση των θεμάτων της Ειδικής Αγωγής και την αποτροπή κρουσμάτων σχολικής διαρροής και αποτυχίας των μαθητών με αναπηρία. Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρούνται φαινόμενα συντήρησης προκατειλημμένων αντιλήψεων για τα άτομα με αναπηρία, γεγονός που δυσχεραίνει την καλλιέργεια κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων και κατά συνέπεια, τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωσή τους.

Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η προώθηση των απαιτούμενων δράσεων, που θα οδηγήσουν στην αναθεώρηση του σχεδιασμού της Ειδικής Αγωγής, ενισχύοντας με ουσιαστικό τρόπο την εφαρμογή των πρακτικών της ενταξιακής πολιτικής. Πριν παρουσιαστούν οι προτάσεις, που αφορούν τον τρόπο σχεδιασμού της Ειδικής Αγωγής, πρέπει να επισημανθεί η ανάγκη άρσης στερεότυπων αντιλήψεων για τα άτομα με αναπηρία και άσκηση πίεσης προς όλους τους εμπλεκόμενους για την αλλαγή στάσεων και τον μεταρρυθμιστικό προσανατολισμό της Ειδικής Αγωγής, εστιάζεται το ενδιαφέρον στη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή σχολική

και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Επιπλέον, προτείνεται η αξιοποίηση θεσμών, όπως η Ευέλικτη Ζώνη για την προβολή της ανάγκης ισότιμης αντιμετώπισης της διαφορετικότητας και της μειονότητας (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012).

Αρκετοί μελετητές, επίσης, επισημαίνουν την ανάγκη να εστιασθεί το ενδιαφέρον στον σχεδιασμό της πρώιμης παρέμβασης και της διαρκούς υποστήριξης, μέσω της αξιοποίησης εξατομικευμένων προγραμμάτων και της συνεργασίας των διαφόρων διεπιστημονικών υπηρεσιών (Δελλασούδας, 2006). Είναι σαφές, κατά συνέπεια, η ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν με επιτυχία τα θέματα της Ειδικής Αγωγής.

Ουσιαστικά, όμως, θεωρείται απαραίτητη η αξιοποίηση των ανθρωπιστικών αξιών για την προώθηση επιτυχών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και για την άρση του επαγγελματικού προσανατολισμού του σύγχρονου σχολείου, που οδηγεί τους μαθητές με αναπηρία στη σχολική αποτυχία και διαρροή (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004γ).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2004 : 44): «Ο όρος ένταξη (inclusion), σύμφωνα με τη σύμβαση, προϋποθέτει την «εύλογη προσαρμογή» του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μπορεί να δεχτεί όλους τους μαθητές με την αναθεώρηση της οργάνωσής του. Για τον λόγο αυτό απαιτείται να εκσυγχρονιστούν και να εμπλουτισθούν τα αναλυτικά προγράμματα, έτσι ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία». Ακολούθως, υποστηρίζεται ότι πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες υποδομές και να διευρυνθούν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Κεντρικής σημασίας θεωρείται και η θετική εκμετάλλευση των νέων τεχνολογιών, καθώς υποστηρίζεται ότι η αξιοποίησή τους μπορεί να διευκολύνει την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να πριμοδοτήσει την δημιουργική εμπλοκή των μαθητών, καθώς βασίζονται στη χρησιμοποίηση διαφόρων οπτικοακουστικών ερεθισμάτων για την μετάδοση των πληροφοριών (Αραμπατζή, 2009). Οι αλλαγές που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα προϋποθέτουν σε αρχική φάση την αναπροσαρμογή του, ώστε να συμβάλει στην απόκτηση της γνώσης από όλους τους μαθητές με τρόπους και μέσα προσαρμοσμένα κατά περίπτωση. Ο βασικός πυρήνας της αλλαγής εντοπίζεται στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα, ευρεία γκάμα τεχνικών και να τροποποιούν το περιεχόμενο, τις μεθόδους των μαθημάτων σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό και τις ανάγκες του. Η προώθηση της βιωματικής μάθησης συμβάλλει στην δόμηση της ταυτότητας του παιδιού και της συνείδησής του ως υποκειμένου. Η

μάθηση μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, την υπόκριση ρόλων και τη δραματοποίηση ευνοεί την ενσυναίσθηση και την απόκτηση πληρέστερης εικόνας του κόσμου.

Πρέπει, τέλος, να επισημανθεί ότι θα πρέπει η ενταξιακή πολιτική να λειτουργήσει μακριά από μικροκομματικές σκοπιμότητες και να διευκολύνει την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς και σε όλους τους εμπλεκόμενους, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία και η καλλιέργεια των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Ως προτάσεις μελλοντικής ακαδημαϊκής έρευνας δύνανται να είναι η εκπόνηση εκτεταμένης ποσοτικής έρευνας μέσω διανομής ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς σε σχολεία με τμήματα ένταξης αναφορικά στις αδυναμίες των αναλυτικών προγραμμάτων και της εφαρμογής αυτών στην σχολική καθημερινότητα Σχολείων ένταξης, στην καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους υπευθύνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής για την τέλεση των αναγκαίων αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα. Μια τέτοια έρευνα (που σαφώς διατηρεί το πλαίσιο ανωνυμίας των ερωτώμενων) αποτελεί σαφώς ένα αντικειμενικό πλαίσιο αξιολόγησης της πραγματικότητας καθώς καθίσταται σαφές πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υπό το φόβο κυρώσεων δεν θα ήταν εύκολο να εκφράσουν τη γνώμη τους ανοικτά υπό μορφή εκθέσεως προς το Υπουργείο Παιδείας.

Μια άλλη πρόταση θα μπορούσε να είναι η διενέργεια (κατόπιν σχετικής άδειας από τα αρμόδια όργανα) σε πειραματικά σχολεία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων διδασκαλίας φοιτητών σε συνεργασία με καθηγητές πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων που θα ενσωματώνουν πρακτικές στο χώρο της συνεκπαίδευσης από προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα με μεγάλη εμπειρία στο αντικείμενο όπως εκείνο των βορειοευρωπαϊκών χωρών για να δούμε εάν όντως έχουν αποτελέσματα στην πράξη και εάν ναι να γίνει επίσημη πρόταση συμπερίληψής τους σε νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Τέλος μια ακόμη σημαντική πρόταση μελλοντικής διερεύνησης είναι η ψυχολογική συνδρομή ειδικών προς τους καθηγητές της ειδικής αγωγής για την αποφυγή του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης (job burnout syndrome). Και αυτό θα μπορούσε να γίνει αρχικά με τη διενέργεια μια πιλοτικής έρευνας σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, την καταγραφή των προβλημάτων που σχετίζονται με

το εν λόγω φαινόμενο και τέλος με την παρέμβαση και την εκ νέου μέτρηση των νέων αποτελεσμάτων. Αυτό το ερευνητικό πλαίσιο θα μπορούσε να αποτελέσει ικανό οδηγό προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για να κατανοήσουν τι αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε εξουθένωση και η εύρεση του πλαισίου συνεργασίας που θα μείωνε δραστικά το φαινόμενο.

Εν γένει η πανεπιστημιακή έρευνα έχει το πολύ θετικό ότι αποτελεί ένα άτυπο πλαίσιο αξιολόγησης προβλημάτων που όμως μπορεί να είναι πολύ πιο κοντά στην όλη πραγματικότητα και μπορεί να αποτυπώνει πιο εύκολα (ένεκα της ανωνυμίας) τις πραγματικές αιτίες των προβλημάτων προσφέροντας έτσι γόνιμο έδαφος για να προκύψουν και οι ανάλογες λύσεις.

Συμπεράσματα

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον σε εκπαιδευτικό και πολιτικό επίπεδο για τον εκσυγχρονισμό της Ειδικής Αγωγής και τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στη γνώση των μαθητών με αναπηρία. Για τον λόγο αυτό προμοδοτείται η αξιοποίηση της παράλληλης στήριξης και η συνεργασία των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής με εξειδικευμένους παιδαγωγούς. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έχουν διαδραματίσει οι νομοθετικές ρυθμίσεις των τελευταίων ετών, καθώς, κυρίως, με τον Ν. 3699/2008 « η Ειδική Αγωγή εφαρμόζεται στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής» (Σατίδου, 2012 : 34).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται με τρόπο, που μπορεί να διευκολύνει την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη γνώση, αλλά και την παροχή παιδαγωγικής και ψυχολογικής υποστήριξης στα ΣΜΕΑΕ, αλλά και στα ΚΕΔΔΥ. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται ότι η σημερινή μορφή εφαρμογής της Ειδικής Αγωγής έχει περάσει από διάφορα στάδια, αποδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τις διαφορετικές παιδαγωγικές και πολιτικές προσεγγίσεις του ρόλου της. Στο πλαίσιο αυτό σήμερα αξιοποιούνται, με βάση τις βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης, τα τμήματα ένταξης και θεωρείται απαραίτητη η παροχή της ενδεδειγμένης υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς. Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη αυτή αναδείχτηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας, έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τα θέματα Ειδικής Αγωγής και να ικανοποιούν τις ανάγκες των σχολικών τους μονάδων. Η επιμόρφωση δεν νοείται ως διαδικασία ακαδημαϊκή και αποπλαισιωμένη από τη σχολική πραγματικότητα αλλά ως απόλυτα συνδεδεμένη με αυτή.

Επιπλέον αναγνωρίζεται ότι η επικράτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας έχει παίξει καθαρυστικό ρόλο στον τρόπο προσέγγισης της αναπηρίας στον χώρο της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη άρσης των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων εναντίον αυτών των μαθητών. Η κοινότητα των

ατόμων με αναπηρίες αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα στην καθημερινότητά τους σε πεδία τα οποία θεωρούνται αυτονόητα, για την πλειονότητα των πολιτών των ανεπτυγμένων χωρών, όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση, τα μέσα μαζικής μεταφοράς, τις κτιριακές εγκαταστάσεις, αλλά και την πρόσβαση της συγκεκριμένης ομάδας ατόμων σε μονάδες ψυχαγωγίας, όπως σινεμά, θέατρα και συναυλιακοί χώροι. Οι συγκεκριμένοι περιορισμοί, σίγουρα, επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα ζωής των ατόμων με ειδικές ικανότητες και σε αυτούς καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν, τόσο ατομικοί, όσο και κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες.

Προς την ίδια κατεύθυνση, η μελέτη και η αξιολόγηση των δεδομένων της σχετικής αρθρογραφίας επιβεβαιώνει ότι πλέον τα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής δεν παρουσιάζουν μόνο επιστημονικό, αλλά και πολιτικό ενδιαφέρον. Για τον λόγο αυτό ο ελληνικός τύπος αναδεικνύει τα τελευταία χρόνια όλες τις δράσεις της Ειδικής Αγωγής, παρουσιάζοντας, κατά συνέπεια το ενδιαφέρον για τον τρόπο λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής και για τις εκσυγχρονισμένες δράσεις της, αλλά και τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, που τις θεσμοθετούν, επισημαίνοντας πιθανές θετικές κρίσεις ή ενστάσεις και επικρίσεις. Τέλος, ο τρόπος προσέγγισης των διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων, που αφορούν την Ειδική Αγωγή, καθορίζεται από το ιδεολογικό υπόβαθρο της κάθε εφημερίδας και από τον βαθμό του ενδιαφέροντος της για τα συγκεκριμένα θέματα, αποδεικνύοντας ότι γενικά η ενταξιακή πολιτική, ο σχεδιασμός των δράσεων της και ο τρόπος προσέγγισης τους καθορίζονται από το ιδεολογικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό υπόβαθρο της ελληνικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Βαπορίδου, Ι., (2004), *Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
- Βουλή: Κατά των προωθούμενων αλλαγών στην εκπαίδευση η αντιπολίτευση, *Καθημερινή*, 30/8/2016
- Δελασσούδας, Λ.Γ. (2006). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική. Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία* (Τόμος Δ'). Αθήνα : Ατραπός
- Διαλεχτή, Α., (2015), Οι... προνομιούχοι της ειδικής εκπαίδευσης, *Εφημερίδα των Συντακτών* , 29/9/2015
- Διαλεχτή, Α., (2016), Ιδρύονται δομές Ειδικής Αγωγής, *Εφημερίδα των Συντακτών*, 3/8/2016
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη*, Ευρυδίκη, [on line], Διαθέσιμο στο www.european-agency.org,
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1981) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μία παιδαγωγική της ένταξης*. Εκδόσεις Βιβλιογονία, Αθήνα
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επίμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004γ). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπαγδάνου, Η. (Επιμ.) (2004), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. Στα *Πρακτικά 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Διαθέσιμο στο:
http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/7.%20Kefalaio%207-Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.5.%20A.%20Zoniou-Sideri.pdf

- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί. Στα Πρακτικά 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Διαθέσιμο στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Παπαδοπούλου Κ. (2012). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, Συλλογικός Τόμος Α΄, Β΄ & Γ΄. Αθήνα: Πεδίο
- Κάργα, Σ.(2008). Οι απεικονίσεις ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία, Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Κασσιανός, Π., (2016), Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, *Εφημερίδα Καθημερινή*, 29/11/2016, <http://www.kathimerini.gr/885698/opinion/epikairothta/politikh/h-eidikh-agwgh-kai-ekpaideysh>
- Κατσίκας, Χ., (2016), Ειδική Αγωγή... κατ' ευφημισμόν, *Εφημερίδα των Συντακτών*, (16/2/2016)
- Κρουσταλλάκης, Γ., (1994), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο – ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μία παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου Β. – Παντελιάδου Σ., «Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα : Κριτική Θεώρηση», στο : Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), «Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2000
- Μαντές, Δ., (1989), *Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής*, Αθήνα : Μπαρμπουνάκης
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: Μια ερευνητική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*: 82-96.

- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*:
http://www.pischools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf
- Παπαδημητρίου, Α. , (χ.χ), *Η παιδαγωγική της ένταξης του παιδιού με κινητική αναπηρία στο σχολείο*, ΕΠΑΕΚ
- Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρόγεωργα , Στ., (1993), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα : εκδόσεις Ντζέφι
- Σατίδου, Μ., (2012), *Η επάρκεια της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή : απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής*, Θεσσαλονίκη
- Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: GUTENBERG
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση
- Σύμβαση ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*, (2006), [on line], Διαθέσιμο στο http://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46, (Ανακτήθηκε : 4 / 12/2016
- Τοκατλή, Ε., Χαραλαμπίδου, Χ., Φωστηρόπουλος, Κ. (2009). Ενωσιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση». <http://users.sch.gr/evniki/ergasies%20didaskaliou/eniologiki%20aposafinisi%20ton%20oron%20ensomatosi.pdf>
- Τρίγκα, Ε., (2010), Το ζήτημα της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο Νηπιαγωγείο, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, με θέμα Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, 7-9 Μαΐου, 2010
- Φτιάκα, Ε., & Συμεωνίδου, Σ. (2001). Ειδική Εκπαίδευση: Πολιτική και Πρακτική, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31(1), 81-104. Στο Φτιάκα, Ε. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Νόμος 1143 /1981 (ΦΕΚ 80 / Α / 31 -3 – 1981), *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης, των*

αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων, [On line]. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf

Νόμος 1566/85(ΦΕΚ /Α/ 167/ 30 - 9 – 1985), *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. [on line], Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/n1566.pdf

Νόμος 2817 / 2000 (ΦΕΚ / Α / 78 / 14 – 3 -2000), *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και άλλες διατάξεις*, [on line], Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ / Α/ 199 / 2 – 10 – 2008), *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, [on line], Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf,

Νόμος 4074/2012 (ΦΕΚ / Α / 88, 11 – 4 -2012), *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*, [on line], Διαθέσιμο στο <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-88-2012-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>

Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming*, New York.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. England : Pearson Education, Longman

Gee, J.P., (1990), *Social Linguistics and literacies : Ideologies in discourse*. London: Falmer.

Goffman, E. (2001). *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Jantzen, W. (1974), *Sozialisation und Behinderung*. Gießen

- Lampropoulou, V. & Padeliadou, S. (1995). Inclusive education: The Greek experience. In C. O' Hamilton (Ed.), *Inclusive education in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Koutrouba, K. Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 – 421
- Kress, G. (1990). *Critical Discourse Analysis*. In Kaplan R. (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, II. ,_α#___μ_ on line: <http://www.univparis3.fr/recherche/sites/edll/activities/CALI-0405/Bibliografie.doc>. _____
 ___η___: 12 / 12 / 08
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. St Martin's Press
- Oliver, M., (1990), *The politics of Disablement*, Hampshire: Palgrave MacMillan
- Striefel, S. (1985). *Facts about mainstreaming: Answers for parents of children with handicaps*. Logan, UT : Utah State University
- Padeliadu, S. (1996). The readiness of the Greek educational system regarding school integration of children with special needs. Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μαΐου
- Swain, J. Finklestien, V. French, S. & Oliver, M. (1993). *Disabling Barriers – Enabling Environments*. SAGE: London.
- Semmel, M.I., Gerber, M.M., & MacMillan, L.D. (1994). Twenty-five years after Dunn's article: A legacy of policy analysis research in special education. *The Journal of Special Education*, 27, 481-495
- Striefel, S. (1985). *Facts about mainstreaming: answers for parents with children with handicaps*, Logan, Ut.
- Stinson, M. S. and Lang, H. (1994). Full Inclusion: A Path for Integration or Isolation? *American Annals of the Deaf*, 139 (2), 156-159
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- Tomlinson C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα
- Watkins, A. (ed.) (2003). *Αρχές-Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Winzer, M., Rogow, S., & David, C. (1989). *Exceptional children in Canada*. Scarborough, ON: Prentice – Hall.
- Wright, B. A. (1983). *Physical disability-A psychosocial approach*. HarperCollins Publishers.
- Yell, M. L. (1995). Least Restrictive Environment, Inclusion, and Students with Disabilities: A Legal Analysis. *The Journal of Special Education*, 28 (4), 389-404
- Zigmond, N., & Semmel, M.I. (1988). *Educating the Nation's handicapped children*. In K Lloyd (Ed.), *Risking American Education Competitiveness in a global economy: Federal Education and training policies, 1980-1990*. Arlington, VA: Center for Educational Competitiveness. 19
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement: Network for special needs education* (διαθέσιμο στο διαδίκτυο).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2001, Αρ. Φύλλου 1503